



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN

Aplicación del arte en la educación básica: propuesta gráfica y teórica.

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN DISEÑO
Y COMUNICACIÓN VISUAL
PRESENTA:

VANESSA GUÍZAR MARÍN

ASESOR: Dr. Mauricio César Ramírez Sánchez

CUAUTITLÁN IZCALLI, ESTADO DE MÉXICO, 2024



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.

A mi madre, Araceli Guízar, por resistir siempre a mi lado y por su invaluable apoyo incondicional.

Contenido

Introducción.....	9
Marco teórico.....	17

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN INDIVIDUAL Y SOCIAL

Efectos en el desarrollo infantil	21
Artes visuales y plásticas.....	27
Teatro	45
Música.....	57
Danza	66
Educación Artística en la Historia occidental	82
Casos en la educación especial	91

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO

Breve recorrido histórico: Virreinato.....	108
Breve recorrido histórico: Independencia y Porfiriato.	116
Breve recorrido histórico: Siglo XX	125
Breve recorrido histórico: Siglo XXI.....	137
Manifestaciones populares	145
Clasismo, violencia y exclusión.	153

EL CÓMIC Y LA NOVELA GRÁFICA EN LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN

Definición e historia del cómic y la novela gráfica.....	163
El formato de historieta en la educación	216
Realización de una novela gráfica educativa.....	232
Conclusiones	247

APÉNDICES Y ANEXOS

Encuesta a docentes	253
Esbozo de un plan para Educación Artística	284
Dale color a un planeta sombrío	302
Bibliografía	393
Figuras.....	418

Introducción



La presente investigación parte de un interés personal, pues, aunque este trabajo va orientado a compilar información para el contenido de un proyecto gráfico de finalización de la carrera de Diseño y Comunicación Visual, he tenido la oportunidad de estudiar distintas áreas artísticas: ballet clásico, teatro, canto y piano, así como un par de breves experiencias de enseñanza a niños en teatro y dibujo, lo que me permitió contrastar de primera mano las fortalezas y debilidades de la educación en estas disciplinas. A partir de ello, desarrollé una historia para novela gráfica en la cual se promueven los beneficios de la educación artística en la escolaridad básica, sobre todo el impacto en el desempeño académico que puede tener en las infancias, a través del diseño de cuatro personajes que representan cada área artística. Por ello este trabajo tiene dos vertientes: tratar de comprobar que la educación artística es importante para la formación del infante, y teorizar que el arte secuencial (historieta) es una forma efectiva de



Tino Tramoya representa al Teatro. Interactúa con la Historia, para subrayar el efecto culturizador de la educación teatral.



Chelo Cherzo es la Música. Interactúa con las Matemáticas para hacer hincapié en las ventajas de su enseñanza conjunta.



Rodolfo Relevé es la Danza. Interactúa con el deporte ya que practicar danza acentúa capacidades como agilidad y coordinación.



Leo Lux representa a las Artes Visuales. Interactúa con la Geometría para destacar la importancia de la cultura visual.

aplicar la comunicación visual a las aulas. Del mismo modo, se busca aplicar la información obtenida en el propio producto, al orientar la temática de la novela gráfica hacia la promoción de la Educación Artística.

En lo personal, he elegido dicho tema porque me interesa integrar estas ideas en un solo resultado que dé cohesión a mi proceso formativo, pero en cuanto a lo que es de interés general, la educación artística básica, si bien no necesita tener las mismas características y requerimientos que la profesional, suele ser poco sustancial: apenas se explican los temas, aglutinados en una sola clase, lo que ralentiza u obstruye los procesos del alumnado, a menos que tomen clases extracurriculares, algo que no todas las familias pueden permitirse. En la vida cotidiana, esto se nota en la dificultad que puede tener

la persona para codificar y disfrutar su propio contexto, lo cual contribuye a generar apatía, provoca un inevitable elitismo cultural, y, en caso de una orientación vocacional hacia las artes, el aspirante llega con deficiencias para los retos que enfrentará, siempre en desventaja con quien haya tenido el privilegio de una formación artística temprana.

Otra posible limitante en la búsqueda de una educación integral y óptima del individuo ha sido separar por completo las disciplinas científicas, técnicas y matemáticas de las humanidades, así como establecer jerarquías entre ellas. Quizá por esto, hasta hoy en día persisten determinados enfoques pedagógicos, pero A. Botella, A. Fosati y R. Canet (2017, p. 71) afirman: “el arte genera emociones y activa agentes neurotransmisores como la serotonina, adrenalina y dopamina, que modifican la sinapsis neuronal, que es el proceso básico para el aprendizaje”. No solamente el arte es un tema informativo o interesante para tratar en una clase, sino que es en sí mismo un dispositivo didáctico, con atributos cruciales para la formación que tienen impacto en la química del cerebro. Esto apunta hacia otro tema interesante para la búsqueda de estrategias académicas creativas: la interdisciplinariedad, clave en la excelencia del desempeño de cada profesional, y por tanto en la evolución de la sociedad, y que es un punto esencial en la metodología del Diseño.

Esta investigación no pretende resolver una situación tan compleja, por el contrario, es sucinta y con el punto de vista de quien no se especializa en pedagogía, sino que busca aplicar los datos a la expresión gráfica. Debido a la

pandemia por SARS-CoV-2 se tuvo que ajustar el proceso, que originalmente estaría basado en observación de campo en escuelas y material de bibliotecas físicas que cerraron sus puertas, para encauzar la información recopilada hacia la búsqueda de respuestas claras sobre las mejores maneras de promover la educación artística; y, con ello, contribuir a cambiar la percepción de la sociedad sobre el estudio artístico en la educación básica, con énfasis en primaria, y tal vez inspirar a alguien para aumentar o mejorar su implementación, pero principalmente como materia y justificación de la propuesta de novela gráfica. La información compilada proviene de estudios, trabajos de grado, artículos y otros textos académicos, y se aplicó en la planeación de una novela gráfica que procura explicar, de una forma comprensible para cualquiera, el beneficio de impartir estas materias al mismo nivel que cualquier otra e incluso usar las artes como herramienta pedagógica, para tratar de hacer más amable el presente y futuro de los educandos, algo que adquiere un nuevo sentido después de haber enfrentado el aislamiento durante una pandemia.

La insuficiencia en Educación Artística (E.A.) de los currículos oficiales alrededor del mundo, en especial en Latinoamérica, es innegable y tiene consecuencias imperceptibles, más no por ello menos graves en la formación del individuo. Según informa la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), hay países en que hace una década prácticamente se estaba excluyendo al Arte para privilegiar las asignaturas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y

Matemáticas), mientras que en otros ni siquiera se impartía, aunque formara parte del programa. Actualmente en México, de manera oficial se destina en primaria un periodo lectivo a la semana para las Artes, lo cual es poco tiempo en consideración a todos los temas que tienen que abarcarse, si bien el problema más importante es cualitativo. En teoría, Música, Danza, Teatro y Artes Plásticas son obligatorias durante toda la educación básica en México (Educación Inicial y Preescolar, 3 años; Educación Primaria, 6 años; Educación Secundaria, 3 años), pero según el Observatorio Ciudadano de la Educación (citado por Capistrán, 2016, p. 4), carece de profesionalización, tiene rezagos históricos y se le considera poco importante. Más que hacer un análisis teórico sobre la relevancia de la Educación Artística, es necesario destacar los desafíos concretos que los maestros enfrentan en lo cotidiano, ya sea por deficiencia de recursos, asignación de tiempo o formación docente. Es la calidad del conocimiento y la capacidad de enseñanza y motivación lo que se necesita mejorar e incentivar constantemente, según se extrapola de las fuentes consultadas.

Capistrán también resalta que la Secretaría de Educación Pública enfatiza a la cultura como parte primordial de la educación integral y la necesidad de fomentar e impulsar la apreciación artística, y menciona el *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora de preescolar* (Rodríguez Gutiérrez, 2011, citado por Capistrán, 2016, p. 8), que aún se sugiere en el listado de manuales de la administración actual. En éste se establecen las competencias a lograr

en las cuatro áreas de E.A., pero sólo proporciona orientaciones generales, es breve y no aporta actividades para desarrollar en los niños.

Algunas bases están puestas, pero se siguen requiriendo análisis y propuestas al respecto. Todavía en la sociedad actual, la actividad artística no se considera fundamental, una buena parte de la población tiene una idea incompleta o nula sobre lo que implica cualquier disciplina en este campo, y su utilidad para la vida es desconocida o a menudo descalificada, realidad que podría tener un papel importante en la desintegración y malestar colectivos, como sugieren Jiménez, Aguirre y Pimentel (2010, citados por Giráldez-Hayes, 2019, p. 10), al recordar que nuestro continente se enfrenta a una crisis escolar permanente, permeada de violencia, fragmentación, movimientos juveniles de rechazo a las escuelas, así como tensiones interculturales entre migrantes y por la propia diversidad cultural entre los ciudadanos.

Varios expertos en este tema sugieren que la Educación Artística se toca en la escuela de manera superficial y sin otorgarle su lugar como herramienta y fin del conocimiento, lo cual empobrece el desarrollo de los

Figura 1. Niños en escuela primaria



alumnos y desestabiliza el equilibrio social. Más adelante, de ser el caso, también podría minar la justa apreciación, crecimiento y funcionalidad plena de las profesiones ligadas al arte y la expresión, como es el caso del Diseño y la Comunicación Visual.

El Capítulo I de esta investigación explora los beneficios e impacto que el aprendizaje temprano de cada área artística tiene en el individuo y la comunidad, para dimensionar, a grandes rasgos, sus posibles alcances en el desarrollo infantil, el capítulo II se centra en identificar algunas particularidades de la E.A. en México, que favorecen u obstruyen su implementación, y el capítulo III se centra en el cómic y la novela gráfica como recurso pedagógico, como un ejemplo de aplicación del arte en el contexto educativo.

En la historia *Dale color a un planeta sombrío* es imposible abarcar todos los aspectos de un tema tan amplio, así que se limita a ilustrar las ventajas que tiene la formación artística para mejorar el desempeño en otras materias curriculares, destacando la interdisciplinariedad, por ser uno de los temas más recurrentes en la investigación. También se abordan someramente las posibles problemáticas sociales al imaginar un mundo donde el Arte no está permitido. No incluye sugerencias sobre cómo impartir la E.A., ya que esto es complejo y especializado, es decir, creo que compete a los expertos plantear estas soluciones. Sin embargo, me permito incluir en el presente texto un

prototipo de programa didáctico como apéndice, tan sólo como un ejemplo de aplicación práctica , tomando en cuenta la información revisada.



Marco teórico

.....

Tema: Contexto y efectos de la Educación Artística en el nivel básico, como fundamento para la promoción del arte secuencial como medio para intervenir en ambientes educativos.

Objetivo: A través de la bibliografía disponible y el recuento histórico, analizar el impacto de la Educación Artística en el nivel básico, así como su situación en Latinoamérica, en especial el panorama mexicano, para proponer el uso del cómic y la novela gráfica con enfoque didáctico como ejemplo de aplicación del arte en el aula.

Conceptos teóricos: Origen y dinámica de la enseñanza de la Educación Artística, en especial el enfoque constructivista, en que el alumno participa activamente en su aprendizaje, y las formas de trasladar esta información a la

práctica en las aulas. A través de diversos estudios y experiencias recopiladas desde páginas web como Redalyc, Scielo, Dialnet y repositorios de distintas universidades, se busca perfilar el impacto en el desarrollo psicosocial y biológico del infante, y los efectos positivos que tiene la interdisciplinariedad. Finalmente se aterriza esta información en un producto de narrativa gráfica.

Justificación: Crear productos de narrativa gráfica con utilidad educativa, que comuniquen ideas o sucesos de manera sencilla y eficaz.

Enfoque metodológico: Investigación cualitativa con énfasis sociocultural, a través del análisis de textos sobre la importancia y aplicación de la Educación Artística, así como el recuento histórico como vía para extrapolar información.

Hipótesis: La Educación Artística implementada a cabalidad en el nivel básico tiene múltiples ventajas en la formación del alumnado, y el arte puede aplicarse en el aula de maneras variadas y creativas, como es el caso del cómic y la novela gráfica.

Figura 2. Niños músicos



Figura 3. Teatro de sombras



Figura 5. Niños bailando



CAPITULO 1

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN INDIVIDUAL Y SOCIAL

Efectos en el desarrollo infantil



En la Antigüedad Clásica, se asumía que las ciencias y las artes no podían estudiarse las unas sin las otras, si bien ya había indicios de una sobrevaloración del conocimiento racional-científico, y de la escisión de los tipos de pensamiento. Sin embargo, la idea definitiva de separación es reciente, ya que apenas se podría remontar al siglo XIX, en que se empezó a usar el concepto de lo “científico” (López y Rodrigo, 2018). Como se verá más adelante, se ha verificado una y otra vez, con estudios, encuentros internacionales e investigaciones académicas que la Educación Artística para todos los niños en los grados elementales, es beneficiosa para su desarrollo físico, mental y emocional. La neurobiología ha llegado a la conclusión de que

en la edad temprana se identifican etapas llamadas “periodos sensibles” en los que el cerebro está más receptivo para canalizar un patrón específico de información, y durante los que la interacción con el medio es determinante para la integración de redes neuronales fundamentales para el desarrollo posterior (Merchan y Duarte, 2019, p. 3). Esto significa que las experiencias sensoriales tempranas contribuyen a la formación de circuitos cerebrales, estructuras del pensamiento y mapas perceptuales. Visto así, parece evidente la importancia de la Educación Artística en este periodo, y por qué no tendría que ser auxiliar, optativa, prescindible o un lujo.

La educación infantil interdisciplinar ayuda a afianzar considerablemente las competencias futuras para la vida, en mayor medida que los contenidos separados. Motiva tanto la enseñanza como el aprendizaje, desarrollando capacidades cognitivas complejas y facilitando la transferencia de conocimientos (Folch *et. al.*, 2020, p. 614), porque la asociación entre sí permite que las materias se asimilen de manera sencilla y duradera, y se da unidad a la transmisión de datos para su aplicación práctica posterior.

Las metodologías artísticas implementadas con estrategias puntuales han resultado fructíferas para la formación del alumnado y su desarrollo cerebral, al permitir propuestas educativas dinámicas, que estimulan la expresión, las capacidades motoras y cognitivas, la predisposición positiva hacia el estudio, y la salud mental y emocional, independientemente de las aptitudes de cada niño. Esto se debe en parte a que, durante las edades

destinadas a la educación básica, predominan las capacidades para actividades de síntesis, sentido espacial, percepción de formas e intuición musical (Botella *et. al.*, 2017, p. 72), mientras que se dificulta el análisis, la estructuración de ideas, el lenguaje y las matemáticas.

Por otra parte, la inteligencia emocional es un tema que empezó a tratarse en años relativamente recientes, pero según Goleman (2012, citado por Botella *et. al.*, 2017, p. 81) “la autorregulación de las emociones y los impulsos depende en gran medida de la interacción entre el córtex prefrontal (el centro ejecutivo del cerebro) y los centros emocionales del cerebro medio, en particular los circuitos que convergen en la amígdala”. La corteza prefrontal es considerada el “centro de la personalidad” y es la última en desarrollarse, por lo que se entiende que la manera en que se construyan esas interacciones cerebrales será determinante en la identidad y comportamiento del individuo. El arte permite gestionar las emociones, activa la creatividad y modifica la sinapsis neuronal.

En la praxis, los procesos educativos mantienen la desconexión de asignaturas, y el arte apenas alcanza tal categoría, o se echa mano de sus disciplinas como auxiliares didácticos. Además de otros factores como el constante cuestionamiento de la utilidad del arte para la vida práctica y la priorización de otros saberes, se ha creado la idea de que el aprendizaje efectivo debe ser antagonista de lo que se considera “entretenimiento”; pero varias investigaciones de campo han reportado que la retroalimentación entre

ambos consiguen resultados positivos, como es el caso de la encuesta sobre el uso del cómic como estrategia de comprensión lectora en educación básica de Tamayo *et. al.* (2021, pp. 637) en que los cálculos arrojaron que el uso del cómic impacta en un 93.3% en el aprendizaje lector.

El sistema altamente industrializado en el que estamos inmersos busca que las competencias sean redituables, aptas para un mercado laboral cada vez más complicado. La preocupación en padres y maestros de preparar a los niños para esa realidad es comprensible, y el arte pareciera interponerse o no tener relevancia en ese sentido, por lo que no sorprende que se le rechace como forma de conocimiento y más aún como modo de vida. En la práctica educativa cotidiana, los obstáculos reales suelen ser el poco conocimiento en estas áreas por parte del profesorado, y

la falta de recursos, como son espacios, medios y material bibliográfico. Estos factores dificultan la implementación de la Educación Artística, o bien, su aplicación óptima en la formación del alumno, pero no son infranqueables. En la investigación realizada en Ecuador por Merecí-Mejía y Cedeño-Tuárez (2021, pp. 1205-1224) sobre el desarrollo creativo infantil por medio de estrategias de E.A.

Figura 6. Alumno en clase



se menciona que su aplicación permite afianzar competencias básicas, así como procesos cognitivos complejos y la eficiencia en resolución de problemas. Sin embargo, encuentra deficiencias en los procedimientos del profesorado. Algo grave, porque el docente, sus habilidades y su actitud son la clave para el éxito de cualquier metodología, incluso más que esta última. En cuanto a los padres de familia, habría que convencerlos de romper las formas tradicionales, y luchar contra prejuicios, como considerar que el arte “quita tiempo” a aprendizajes básicos, como la lectura y escritura, cuando, por el contrario, se ha observado que enriquece y acelera esos procesos. Otro reto en este orden sería que el sistema y el plan escolar se unan a promover esta idea, cuando en la realidad nos enfrentamos a constantes recortes a las Humanidades.

En el marco para la educación cultural y artística 2021, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se define a la cultura y la educación como dimensiones fundamentales para la vida, que permiten una mejor adaptación a los desafíos del presente y el desarrollo de competencias cognitivas.

Palacios (2006, pp. 37-44) destaca que el desarrollo integral del ser humano se apoya en la percepción sensorial, la decodificación de símbolos y la afectividad, todo lo cual se nutre desde la formación artística. Para ello cita a varios teóricos que defienden la importancia de la E.A. temprana, como Rudolf Arnheim (1993), quien argumenta que los sentidos y la percepción tienen un papel predominante en la función cognitiva, y Elliot Eisner (1994), que afirma

que “los sentidos proveen el material para la creación de la conciencia”, Howard Gardner (1987), que considera que “la unidad básica del pensamiento humano es el símbolo, y que las entidades básicas con las que operan los seres humanos en un contexto significativo son los sistemas de símbolos.”, Sussane Langer (1987), que distingue los símbolos discursivos y los presentacionales; es decir, los vinculados al pensamiento científico y los ligados al pensamiento artístico y Monserrat Moreno y Genoveva Sastre, que investigaron desde la neurobiología y la psicología con base en los estudios del neurólogo R. Damasio, que arroja una conexión profunda entre la razón y las emociones, lo que significaría que los procesos emocionales son indispensables para la racionalidad.

Entonces, si se busca que el alumno genere sus propias ideas, la inclusión de métodos para procurar una actitud creativa y proactiva es aconsejable. Esto no se refleja siempre en la pedagogía tradicional, bautizada por el icónico educador brasileño Paulo Freire (1968, s.p.) como “educación bancaria”, en referencia a que solo se “deposita” información en el educando, pero se mantiene al alumno como un ente pasivo, lo cual complica que desarrolle estas habilidades y conocimientos, más allá de la memorización. Por su parte, Leif (1985, s.p.) propone que el problema pedagógico no consiste en responder preguntas, sino en ayudar a imaginar y descubrir. Para ello, puede impulsarse un instrumento oportuno: Educación Artística de calidad.

Artes visuales y plásticas



Una creencia extendida sobre las Artes Visuales y Plásticas en la etapa escolar es que son trabajos manuales que se reducen a un producto decorativo, que terminará empolvándose en algún rincón. Es decir, se toma en cuenta el objeto final, y no los resultados psicológicos, sociales, culturales y emocionales que, en el caso de la educación infantil, son decisivos, más en la era de lo visual y multimedia. Lowenfeld y Lambert (1980, citado por Moreno *et. al.*, 2020, p. 1) afirman que el rol de las Artes Visuales es vital en la educación infantil, y cuando un niño o niña dibuja está contando cómo percibe y procesa el mundo y manifiesta su personalidad. Crear una descripción gráfica o plástica no es tan solo diversión o desahogo, sino que es un lenguaje del pensamiento (Moreno *et. al.*, 2020, p. 1).

La reducción de la educación plástica y visual a manualidades insustanciales podría ser resultado de una subestimación de lo que representa el conocimiento integral y consciente de las artes, pero también de una larga cadena de formación artística deficiente, es decir, que el profesor pueda tener las intenciones, pero no los elementos para impulsar otras actividades o proporcionar información completa. Ortiz Morales (2019, p. 28) cita a María Acaso López-Bosch, artista, autora e investigadora de origen español, especializada en educación artística, quien declara en su obra *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes*: “es importante reivindicar la enseñanza de las artes, pero también tiene que ver con el conocimiento, el intelecto, con los procesos mentales y no sólo los manuales “. Es decir, el reto para una enseñanza completa de las artes visuales sería adentrarse mucho más allá de los resultados físicos y nociones de técnicas, para darle un sentido en la formación integral de la persona y su relación con la cultura.

A través de la percepción visual se conoce lo material, desde la naturaleza, hasta lo artificial, pero también lo incorpóreo. La decodificación del repertorio simbólico permite al sujeto percibir y reinterpretar, no sólo su entorno, sino otros conceptos más complejos y abstractos. La abstracción es un concepto difícil de asir, incluso para los adultos, y para los niños no surge de forma espontánea, sino que la capacidad de advertirlo se adquiere. Una metodología eficaz es el estudio de las imágenes y la plástica, y la creación de

una cultura visual lo más enriquecida posible. El procedimiento de la enseñanza de las Artes Visuales siempre ha sido la creación de imágenes, al aprender principalmente a dibujar, pintar o modelar, y en la actualidad no solamente falta reforzar estas áreas, sino que también es recomendable incluir nociones de fotografía, video, intervención, manipulación digital, programación, reciclaje de materiales, performance y más. Esto parece complicado o costoso a simple vista, pero con las herramientas que actualmente se tienen a la mano, es muy factible, y los beneficios a corto y largo plazo valen el esfuerzo extra.

Entender que las manifestaciones artísticas ya no se limitan a un solo lenguaje, sino que se utilizan transferencias múltiples, hace aún más patente la necesidad de adentrarse en ello desde temprana edad. La hibridación genera infinitas posibilidades de comunicación, y ya desde los albores del siglo en curso, con el comienzo del uso generalizado de Internet se advertía la necesidad de nutrir estas competencias para responder a las exigencias de una sociedad

Figura 7. Los niños asistentes a la Fiesta del Libro y la Rosa 2019 prueban un libro infantil con ilustraciones 3D multimedia, propuesta de la Universidad de Morelia, en UNAM Centro Cultural Morelia.



multicultural y multimedia, características que se originaron y habían crecido exponencialmente en el siglo XX. Mientras más pronto se implemente esta educación visual multimedia, mejor se crearán, disfrutarán y aprovecharán sus posibilidades, ya que en el contexto contemporáneo la cultura visual se hace indispensable para la formación integral de la persona. Para proporcionar ese repertorio que enriquecerá la cultura visual, también se aconseja implementar la presencia del arte en los materiales pedagógicos y el entorno del estudiante, y considerar todos aquellos ámbitos (físicos, cognoscitivos, afectivos y socioculturales) que afectan de manera positiva o negativa su interacción con el medio (Barba *et. al.*, 2019, p. 338), para potenciar así los efectos a futuro de estas experiencias visuales.

No obstante, la era visual también podría engendrar ciertos excesos de estimulación y de lugares comunes. Paredes y Tirado (2022, s.p.) recuperan el concepto de la industria cultural, que produce en grandes cantidades, comercializa y masifica los productos culturales, cuya calidad puede verse comprometida, remontándose a los conceptos de Horkheimer y Adorno (1940) y la consolidación de las sociedades desarrolladas en la Segunda Guerra Mundial como origen del fenómeno. Según Poussier (2009, p. 83) debe buscarse el modo de articular el sobreestímulo externo del estudiante con los saberes que deben adquirir, y con la lucha contra los estereotipos culturales, y cita a Chantal Coyaud:

(La cultura del estudiante) sería un melting-pot; ciertamente, todo lo que ya ha aprendido en la escuela, pero también: cultura del clan, de las marcas, de los centros comerciales, de lo consumible; la lengua, la cultura identitaria, aquella de su país de origen, pero también aquella de quienes tienen en común el provenir de un “en otra parte”; la cultura de los mass media, de las imágenes, de la moda, de la informática, de lo numérico, lo mágico de la máquina y de la instantaneidad; aquella de los estereotipos y de los clichés, la cultura de las modelos (mangas, grafitis, top models, atardeceres, publicidades, automóviles....) y de quien habla en el televisor...).

La cultura es más que un anecdotario al margen, es todo aquello que somos, y en su conocimiento yace el poder para modificarla o mejorarla. Que el individuo esté desvinculado de la cultura no lo exime de participar en ella, pero si lo excluye de hacerlo de manera consciente, y de formar parte de los procesos de cambio que se gestan a su alrededor.

El estudiante no es un lienzo en blanco, por el contrario, viene con un bagaje propio y colectivo, además de que está en contacto con distintos ambientes cada día aparte del escolar, algo que se manifestará en cada una de sus actividades, a pesar de cualquier intento por evitarlo, en especial si se le pide una expresión artística propia. Noelia Antúnez del Cerro (2008, s.p.) trabajó con una beca del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid en un proyecto para la página web del Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI) llamado “Pikachu”. En éste se analizó la influencia de los

medios de comunicación de masas en el dibujo de los niños. De ello, Antúnez concluye que “la cultura visual tiene mucha influencia en la población infantil (pudiéndose considerar infantil de 0 a 16 años en el ámbito de la expresión plástica) y esta se manifiesta en muchos aspectos de su vida cotidiana y entre ellos en las obras que realizan dentro de su producción visual”. Esto se puede aplicar a cualquier país, ya que tenemos referentes de cultura pop similares, provenientes en su mayoría de Estados Unidos y Japón.

Durante mi servicio social en 2019, trabajé como adjunta del maestro Ángel Pahuamba (UNAM Centro Cultural, Morelia) para un grupo de Dibujo impartido a niños de 6 a 12 años, experiencia con la cual

Figura 8. Alumnos del taller “Entre líneas, colores y monitos” de Ángel Pahuamba. UNAM Centro Cultural, ENES Morelia.



pude constatar de primera mano que con la omnipresencia de lo digital, no solo esta cultura visual tiene influencia, sino que a los pequeños ya les resulta difícil, a veces imposible, separarse de la sobrecarga de estímulos y productos audiovisuales a su alrededor, aun cuando en esta clase se les pedía

que generaran sus propias imágenes, con otro tipo de referencias. Lo hacían, pero les costaba apropiárselas, realizaban trabajos repetitivos, o perdían el entusiasmo por dibujar. Por ello, es vigente el análisis de Antúnez del Cerro

sobre si la invasión visual puede ser, en lugar de un obstáculo, una herramienta para mejorar el desarrollo de la Educación Artística, a través de un protocolo que revisa el impacto de estas obras, y en qué consiste, para desembocar en una metodología que permita enfocarla a la E.A. y en actividades que la apliquen, que eventualmente puedan permitir a los menores descubrir por sí mismos la importancia de encontrar su propio lenguaje visual y expresivo.

Tradicionalmente, a pesar de las posibles deficiencias y retos, las Artes Visuales son lo que más se practica en la Educación Artística escolar, tal vez porque sea más fácil fomentar y constatar el avance creativo. En algunos países, en un principio esta materia se denominó simplemente Dibujo, y los términos de diferenciación para englobar más técnicas y campos de estudio, como Artes Plásticas, Expresión Plástica o Educación Visual, surgen a mediados del siglo XX, y continúan modificándose. Ortiz Morales (2019, p. 25) hace distinción entre Artes Visuales y Artes Plásticas, puesto que en la primera se plantea solo el arte bidimensional: dibujo, pintura, grabado, fotografía y digital, mientras que la segunda incluye lo tridimensional, como son escultura, arquitectura y artesanías.

A partir del siglo XVIII, la razón se convirtió en el modo privilegiado y única forma de acceso a la verdad. Si bien esto fue beneficioso para el avance del saber y la ciencia, al tomarse de una manera tan radical se generó una dicotomía demasiado pronunciada entre la emoción y la razón, lo objetivo y subjetivo, entre otros conceptos, dejando el pensamiento hipotético deductivo

como saber hegemónico, y desechando otros, que no necesariamente son irracionales.

En el siglo XX surgía la investigación y desarrollo de la percepción visual, con lo cual llega el estudio de los dibujos infantiles, que, al ser paradigma de libertad y espontaneidad, suscitaron el interés en ciertas corrientes artísticas profesionales, que tomaron varias cualidades de éstos para sus obras. Esas características provienen de un instinto estético primordial en los niños. Es a través de los años escolares, cuando se comienza a representar mejor la figura humana y otros objetos cotidianos, que ese criterio debe evolucionar, iniciando con los garabateos, y luego con esquemas y representaciones, desarrollo de concepto del espacio y desarrollo cromático (Barba *et. al.*, 2019, p. 336), un proceso en el que la estimulación de la creatividad resalta como objetivo principal.

A pesar de la ubicuidad conceptual de la creatividad, todavía parece que las complicaciones para su enseñanza pesan en los sistemas educativos, ya que “busca fomentar aptitudes divergentes en un entorno evaluado de forma convergente” (Pérez y Castro 2015, p. 137). La creatividad se entiende como la capacidad de identificar un problema para buscar soluciones que se salgan de lo previsto, con un resultado novedoso (Paredes y Tirado, 2022, p. 77).

El desarrollo de habilidades de pensamiento creativo no se refiere solo a tener capacidad para lo artístico o lúdico, sino que se trata de un sistema funcional, necesario para múltiples actividades escolares y cotidianas.

Figura 9. Clase de dibujo.



Podría estar relacionado con la resiliencia, entre otros factores como la autoestima y autonomía, y es posible desarrollarlo desde los cinco años. (Jeong, 2019, p. 70)

Entre las habilidades de pensamiento creativo más destacables se encuentran: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y asociación entre hechos, que son factores de producción de ideas y opciones, selección de estas, rareza estadística de respuesta y capacidad de redefinir esas ideas con detalle, al ser capaces de modificar el presente proyectándose hacia el futuro (Vygotsky, 1981, citado por Pérez y Castro, 2015, p. 140).

Barba *et. al.* (2019) mencionan que la creatividad es una cualidad psicológica con la que no se nace, sino que debe adquirirse y potenciarse, para lo cual consideran ideal la implementación de las artes plásticas en la edad infantil.

Un obstáculo común para tomar en cuenta a la creatividad dentro del currículo es que muchos de sus bloqueos no son intelectuales, sino emocionales, algo que pareciera ajeno a los sistemas de aprendizaje. La realidad es que desatender esto lleva a desaprovechar parte de la potencialidad humana.

La sensibilidad comienza con los sentidos físicos, donde se origina el contacto con nosotros mismos y la realidad, por lo que se aprende a través del juego, por la observación y la manipulación. El Arte fluye a través de lo material, pero también de la emoción y la capacidad de transmitirla con eficiencia. En este entendido, el contenido educativo en Artes Visuales no debería tener exclusivamente las características de cada forma de arte, sino proporcionar los medios que permitan la interacción con los contextos culturales, sociales e históricos, en tres dimensiones: interacción con un objeto o representación artística, práctica artística e investigación, y estudio de estilos e historia.

En el docente, el pedagogo ruso V.V. Kraievski (citado por Pérez y Castro, 2015, p. 143) declara que la creatividad debe ser: “habilidad para destacar y distinguir los problemas; capacidad de observación que permite comprender la personalidad del alumno, y su estado psíquico “. Según este planteamiento, la creatividad es una capacidad imprescindible en el educador, puesto que la habilidad de franquear problemas y obstáculos, así como el conocimiento de cada alumno, son necesidades elementales para la consecución de objetivos en el salón de clase, en donde se adquiere la base de los conocimientos, y se realiza un intercambio de vivencias, de donde surgen y se nutren la mayoría de las habilidades para diversos ámbitos.

Abramoff y Regatky (2010, pp. 127-129) proponen que el arte se enfoque desde la etnografía, la noción de apropiación y el disenso a través de

actividades artísticas en la escuela, con su proyecto de investigación *Aprendizaje situado, interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en las escuelas y las familias*, inspirado en los conceptos de las obras de Lev Vygotsky, quien sugiere que evitar la división entre pensamiento y emoción permitiría un desarrollo humano integral. El concepto vygotskiano de “sistema psicológico” plantea que se produce una transformación en las relaciones entre funciones, no en ellas en sí (cambio interfuncional), a partir del cual se puede pensar en las funciones psicológicas en juego durante las actividades artísticas. Vygotsky postula que “la separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia de su aspecto afectivo y volitivo constituye uno de los defectos básicos y radicales de toda la tradición psicológica” y que “el arte es el trabajo del intelecto y de un pensamiento emocional muy especial”. Frente a la propuesta homogeneizante de la educación, se destaca que cada sujeto tiene un posicionamiento particular, por lo que se debe franquear esa tensión entre las prácticas imperantes en la sociedad y el pensamiento crítico. Exploran el carácter histórico y local de lo que llaman “artefactos”, es decir, las materializaciones de un concepto que a través de su mediación en las actividades humanas se convierte en una herramienta de la cultura, que permite separarse del escisionismo o relaciones dicotómicas.

Desde la mirada de la etnografía, la investigadora mexicana Elsie Rockwell (2003, citado por Abramoff y Regatky, 2010, pp. 129-131) plantea que hay que reconocer la heterogeneidad cultural en el ámbito escolar y

las transformaciones entre los sujetos. Al interactuar entre sí y con estas herramientas culturales, Rockwell propone la “co-construcción cotidiana”. Con la actividad mediada, los sujetos crean nuevos sentidos y pueden realizar cambios. Se suscita una retroalimentación en la que las estructuras sociales impactan en ellos, pero sus acciones también repercuten en estas.

Esto integraría categorías como vivencia, situación social de desarrollo y sentido. Eisner (citado por Muñoz, 2022, p. 6) distingue dos visiones de la pedagogía artística: esencialista y contextualista. La primera considera al arte un ámbito de conocimiento en sí mismo, con aportaciones únicas para la persona, y la segunda lo considera una herramienta para profundizar en otros conocimientos. Es decir, que sea de naturaleza emocional, que no todos los datos deban memorizarse, y haya situaciones subjetivas o intuitivas donde las respuestas no son precisas, no significa que no se tome la materia de Artes Visuales como cualquier otra del currículo, o que no contenga conocimientos susceptibles de organización

y evaluación. Alrededor de esta disciplina, en el siglo XX surgieron dos grandes tendencias científicas: óptica fisiológica (divisionismo) y la doctrina de la influencia psicológica

Figura 10. Niño Pintando



del color. Chaus (2019, pp. 41-43) profundiza en el estudio o ciencia del color, que parte de su influencia en campos como lo psicológico, fisiológico, informacional y energético, y a partir de ello defiende que la pintura es una sustancia material y manifestación tangible de las posturas metafísicas de base espiritual impersonal. Las propiedades del color, en especial la semiología, son parte del entrenamiento profesional del artista visual, pero si, según Chaus, “el conocimiento del color, como fenómeno estético de la historia humana, es una expresión del nivel cultural y espiritual de la sociedad”, sería interesante dar alguna noción de esto al público en general, si se considera que esta información es tan importante como para marcar “patrones de interacción entre la humanidad y el entorno sociocultural”.

El color es un medio universal para las artes plásticas, que se ha analizado como forma de expresión humana desde la filosofía, la ciencia y el arte, porque es un elemento omnipresente en la vida. Los niños, al acercarse a las artes plásticas en la escuela primaria, se enfrentan a cambios en todas las dimensiones de su vida, y en ese proceso el uso del color como elemento plástico puede ser una influencia e indicador de su desarrollo (Ortiz Morales, 2019 p. 9). El conocimiento elemental de colorimetría también sería una gran herramienta en estudiantes con habilidades de dibujo poco desarrolladas o limitadas, ya que les abre otras posibilidades dentro del espectro de tonos, y les permite codificar un objeto para trasladarlo al soporte plano en formas variadas. Este es un aspecto no menor, ya que la creación y entendimiento

de los lenguajes visuales no tendrían que ser exclusivos para quienes tienen cualidades o intereses artísticos particulares. El estudio del color activa también la capacidad de analizar trabajos artísticos, porque es a través de imágenes que conocemos a los seres vivos, paisajes y objetos, tanto en su significado unívoco como simbólico, que forman parte de la vida cotidiana y configuran nuestras actitudes y valores. Vasili Kandinsky, como profesor, enseñó a los estudiantes a revelar imágenes artísticas, precisamente a través del simbolismo del color y sus cualidades psico-emocionales (Panyok, 2007, citado por Chaus, 2019, p. 45).

Otros conceptos que tendrían que ser fundamentales para cualquiera son los de forma y encaje. Las teorías de la Gestalt (en cuanto a la imagen) catalogan fenómenos de la percepción visual. Las obras artísticas están relacionadas a la aplicación de las teorías gestálticas y sus leyes, pero éstas también se correlacionan con la ciencia, ya que sus autores, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka, se basaron en ramas como la Biología y la Física para elaborar este método, que consiste en describir los rasgos estructurales de los sistemas.

En cuanto a la configuración de las formas, la Geometría es elemental, algo así como la materia prima del arte, y del espacio que habitamos. A su vez, es un área de las matemáticas que se imparte en el nivel básico, y en el que los educandos pueden encontrar ciertas dificultades como fallar al representar

gráficamente a partir de la teoría, falta de comprensión del espacio y las fórmulas, así como desmotivación al no encontrar aplicación práctica en su vida. Desarrollar habilidades artísticas y revisar obras clásicas a la par que se enseña la Geometría podría fomentar el pensamiento activo, la construcción de conocimiento, mejor comprensión de los contenidos y mayor participación, al permitir visualizar y ejercitar los conceptos (Martínez, 2018, p. 13). En el arte infantil existe una representación simbólica, cimentada en el uso intuitivo de la Geometría, por lo que la interrelación es automática (León del Río, 2018, p. 45). La libertad de creación e imaginación plena de la infancia podrían ser una vía para acceder al conocimiento más fácilmente.

Para integrar todo esto, alternar actividades y estudio, o unirlos, podría tener resultados más satisfactorios. La práctica es la base de las artes visuales, pero la teoría ayuda al involucramiento y a tener el contexto y objetivo cultural de lo que se hace, por ejemplo, comprender de qué movimiento artístico se desprende alguna técnica. Del mismo modo, cualquier trabajo plástico o visual tendría un resultado más sustancioso si el alumnado conociera las bases del color, ensamblaje, forma, encaje, etcétera, todo esto aunado a la manipulación libre de distintos materiales, cuya utilización puede ser explicada o demostrada con anterioridad, pero entregando plena confianza en el niño y su propio proceso (Aguilera, 2018, p. 19).

Para que toda esta información, y mucho más, se transmita con eficacia, es preciso conocer el proceso de un niño en cuanto al dibujo. Viktor

Lowenfeld distingue las siguientes etapas: el garabateo es considerado el inicio de la manifestación creativa humana, e inicia entre los cuatro y cinco años, como una forma de relacionarse con el medio inmediato. Los

Figura 11. Niñas en clase de arte.



dibujos pre-esquemáticos comienzan a surgir al inicio de preescolar, en donde el dibujo es incluso más importante que las palabras, y existe una dualidad entre el pensamiento y la fantasía (conceptos y realidad), por lo que el arte es fundamental para esta etapa del proceso mental infantil. A los siete comienza la etapa esquemática, que significa que el niño comienza a dibujar lo que ve y quiere. “Lo esquemático puro es una representación que no revela experiencias intencionales” (Lowenfeld, citado por Ortiz Morales, 2019, p. 18). Durante la etapa esquemática repetirá los mismos patrones en su representación del cuerpo humano, hasta que una intervención didáctica le haga realizar modificaciones. En este periodo también se comienza a enriquecer el espacio, como la incorporación de la “línea de base”, o suelo sobre el que se sostiene el personaje o escena, ya con nociones de la colocación en el espacio de cada personaje u objeto, pero todavía sin comprender profundidad, perspectiva y

volumen, lo cual puede producir el fenómeno del dibujo “doblado”, en que las personas parecen estar acostadas o de cabeza (Ortiz Morales, 2019 pp. 15-22).

Según Lowenfeld (citado por Ortiz Morales, 2019, p. 23) la variación de los esquemas obedecerá a tres aspectos: la exageración de partes importantes, la supresión de partes no importantes y el cambio de símbolos en partes afectivamente significativas. Es por lo que, en adelante, ya no sólo se dibuja en relación consigo mismo, sino también al entorno.

Retomando el papel del arte en la educación en general, no solamente es necesario usarlo como referencia, sino darle toda su dimensión como fuente de conocimiento y declaración de identidad cultural. La expresión plástica temprana, implantada en diversas áreas curriculares, permite el desarrollo iconográfico, lo que tendrá impacto a nivel académico, por medio de un aprendizaje más vivencial. (Urpi, 2021, p. 20). En la medida que entienda el estudiante la raíz de cada elemento que se le presenta, en sus distintas dimensiones, será capaz de producir sus propias ideas, transformarlas y apropiarse de sus habilidades de inventiva e iniciativa, manteniendo así su interés en los contenidos de forma duradera. La mediación de las artes plásticas nutre la habilidad y comprensión lectoras, el razonamiento espacial-matemático, la resolución de problemas, la atención, la cooperación, entre otros aspectos fundamentales para el aprendizaje (Urpi, 2021, p. 21). Es decir, es un instrumento sumamente útil para ayudar a exponer temas, pero también

para impulsar la reflexión sobre ellos y tender puentes entre disciplinas, que permitan asimilarlas mejor.

En conclusión, la formación plástica y visual puede ir mucho más allá de la simple producción de objetos para mantener a los niños entretenidos, y ser agente de la búsqueda de la identidad propia, el desarrollo de las capacidades cognitivas, la interpretación del entorno, incluido lo abstracto, la creación de una cultura visual y multimedia, el acercamiento a la cultura misma y a otras asignaturas, la apertura a otras formas de pensamiento, el desarrollo de la libertad creativa, el reforzamiento de factores psicológicos y emocionales positivos, la conceptualización de las formas y la adquisición de capacidades sociales, adaptación al contexto, entre otros aspectos elementales en la formación integral del ser humano.



Teatro

.....

Aunque el acto teatral se concreta con observadores, cuando los niños imitan y reproducen las acciones de los adultos están manifestando un instinto que coincide con el principio y base de la interpretación. La representación natural de actitudes o situaciones, ficciones propias y disfraces son características inherentes al juego infantil, y el juego está en la base del aprendizaje (Hervitz, 2018, p. 58). A pesar de esto, la educación teatral en la escuela ha sido objeto de controversia desde dos ángulos opuestos: tanto el de los que lo consideran caótico, anárquico e incompatible con los esquemas de enseñanza y pautas morales tradicionales, como el de los profesionales teatrales que creen que el propósito emancipador y concientizador del teatro, así como su rigurosidad artística, se corrompen al llevarlo como una materia obligatoria más a las aulas (Laferrière, 1999, citado por Grajales y Posada, 2020, p. 200). Si bien ambas posturas son extremas, lo que podría ser cierto es que verlo como una

asignatura es complicado, porque la enseñanza del teatro abarca demasiados temas, teorías y técnicas que se entrelazan entre sí. Y, por el contrario, lejos de ser caótico, requiere de una disciplina estricta y constante dedicación. Eso no significa que sea imposible adaptarla, considerando que destaca su potencial como apoyo para la enseñanza de otras materias básicas, y como un método pedagógico en sí mismo, ya que esta característica proviene de su origen debido a que el aprendizaje teatral, además de una herramienta de formación de alta eficacia, es el antepasado directo de las técnicas de enseñanza. Las expresiones dramáticas surgieron desde los inicios de la humanidad, en gran parte por la necesidad de transmitir conocimiento. Esto se sigue manifestando en la similitud de procedimientos entre un director de escena y un docente al liderar actividades didácticas, así como en la puesta en escena y la habilidad de expresión e improvisación necesarias para impartir una clase.

Desde luego, no todas las comunidades y culturas se resisten al ejercicio dramático habitual, e integran el teatro como mecanismo ceremonial o tradicional, intrínseco a sus costumbres. Ejemplos fáciles de identificar en México, aunque no únicos, son la pasión de Cristo en Iztapalapa, y las festividades religiosas autóctonas, en las que suelen participar pueblos enteros. Del mismo modo, el teatro como medio didáctico se ha utilizado ya a lo largo de la historia con los objetivos de llevar a la creación y al empoderamiento, de unir antropología, literatura, pedagogía y arte, afianzar el aprendizaje y promover una cultura menos elitista, en que cualquiera pueda, no solo

disfrutarla, sino producirla, y lograr el fin último de construir una visión del mundo (Grajales y Posada, 2020, p. 188).

En México, las Misiones Culturales de 1923 a 1938 fueron pioneras de ello. Tenían entre sus estrategias y finalidades de difusión cultural llevar el teatro a las comunidades rurales, fenómeno que se dio posteriormente de manera similar en España, con las Misiones Pedagógicas de 1931 a 1936. Ambos proyectos tuvieron un impulso modernizador, y de democratización de la cultura, por lo que causaron resistencia por parte de ciertos sectores de la población. En México se buscó entrenar maestros, educar a la gente y dar acceso a bibliotecas, y tenía otros objetivos como el desarrollo agrario y la integración indígena. Hay proyectos de Teatro Campesino que se continuaron

Figura 12. Pequeña interactúa en escena en el espectáculo de marionetas de Tony Zafra, Fiesta del Libro y la Rosa, 2019. UNAM Centro Cultural, ENES Morelia.



suscitando a lo largo de las siguientes décadas, y perduran hasta hoy, en los que inicialmente participaron también personajes que se convertirían en la élite del arte mexicano. En España este programa constaba de cinco partes: bibliotecas, Museo Circulante, cine, Coro del Pueblo y Teatro del Pueblo. En este último se montaban obras clásicas y modernas, y se enviaban títeres a pueblos inaccesibles, creando el Retablo de los Fantoques. También destacó el teatro

itinerante de La Barraca, donde los universitarios presentaban obras clásicas de un modo más profesional, para personas que no habían tenido acceso a ellas, y que tuvo entre sus fundadores a Federico García Lorca (Setlow, 2019, pp. 4-24).

Augusto Boal (1974, pp. 22-23) parte de que el teatro es necesariamente político, como todas las actividades humanas. Acusa la utilización del teatro como instrumento de dominación por parte de las clases altas, y recuerda al teatro o canto ditirámico, que era del pueblo para el pueblo, una fiesta en la que todos participaban como creadores o destinatarios. Boal detalla algunos ejercicios que se realizaron a partir de que el gobierno peruano inició el plan nacional Operación Alfabetización Integral (ALFIN), con el objetivo de erradicar el analfabetismo en un plazo de cuatro años. Tenía dos ejes esenciales: alfabetizar en la lengua materna y en castellano, y alfabetizar en todo tipo de lenguajes, con énfasis en los artísticos, como teatro, fotografía, cine, periodismo y más. Los grupos que recibían estas capacitaciones fueron barrios o “villas miserias”, regiones rurales y mineras y pueblos originarios con lenguas maternas diferentes al castellano, que constituían el 40% de la población, de los cuales la mitad no eran bilingües. Boal relata las experiencias de sus talleres de “teatro como lenguaje”, con la intención de darle una herramienta al oprimido para expresarse. Este proyecto del “Teatro del oprimido” podría parecer obsoleto, muy de esa época, pero se ha convertido en un referente para esfuerzos posteriores, debido a que en esencia es imperecedero cuando

el objetivo es acercar al público general al teatro, en especial cuando se pretende cambiar su papel de “pasivo a transformador de la acción dramática”, orientado a la creación de pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas, como nos interesaría en el entorno escolar. Retoma los conceptos básicos de Aristóteles y Brecht sobre la poética, en que el espectador delega poderes en el personaje para que actúe por él, pero con la diferencia de que Aristóteles también consideró que se delega el poder de pensar, pero Brecht creyó que el espectador se reserva el derecho de pensar por sí mismo, incluso de forma opuesta al personaje principal. Cuando el papel es pasivo se produce la “catarsis”, y cuando hay un pensamiento activo sucede la “concientización”.

En tiempos del contenido audiovisual omnipresente es preciso analizar, más que nunca, qué papel jugamos como espectadores, y qué tanto estamos delegando a los múltiples contenidos que nos invaden por distintos frentes. Proyectos emblemáticos como las Misiones Culturales y la Poética del Oprimido iban un poco más allá, pues pretendían que el espectador no delegara ninguna acción, sino que se convirtiera en protagonista. El teatro popular tiene funciones comunitarias como ensayar soluciones o debatir proyectos, pero también ambiciona que el pueblo tenga los medios de producción del teatro, como un poder para usar a su favor. Sosa y Mijangos (2022, pp. 111-132) retoman las ideas de Boal, incluyendo también las de Freire, para un ejercicio intercultural con niños mayas en Yucatán, y encuentran que en medio de las complejidades de la realidad se suscitan dificultades para implementarlo.

En el caso particular, la educación intercultural y bilingüe para pueblos indígenas en México está garantizada por la Constitución, en el marco del respeto a la diversidad cultural, pero en la práctica el concepto de educación intercultural vigente ha reducido el número de hablantes indígenas y la tasa de analfabetismo sigue siendo mucho mayor entre la población indígena, con una escolaridad muy corta para aquellos que son monolingües, lo cual estos investigadores definen como consecuencias de un colonialismo interno. A su vez, hay carencia en materiales en lenguas indígenas y el ambiente escolar puede ser violento para estas comunidades. El proyecto se implementó por la tallerista en un centro comunitario con enfoque participativo, tomando en cuenta a las niñas y niños como sujetos de derecho y partiendo del contexto específico de la comunidad maya. En un principio resultó difícil encontrar la metodología adecuada, ya que Boal y Freire

trabajaban con adultos, pero finalmente se logró adaptar, gracias a la comunicación con los niños, para seguir la línea de sus intereses, vivencias, su conocimiento de la mitología local y permitirles apropiarse del lenguaje teatral, con la tallerista como mera acompañante y escucha, con el objetivo de crear un proceso colectivo y de tratar de alejarse del adultocentrismo.

Figura 13. Niños actuando.



Apropiarse del teatro como lenguaje es valioso porque para conectar con el pueblo es necesario presentarle símbolos, que tengan sentido y significación (Boal, 1974, pp. 15-20). La interpretación de papeles puede ser útil para mejorar actitudes y ampliar los marcos de referencia de la persona. Fuera de lo profesional, se ha implementado el teatro y sus técnicas como una herramienta confiable para resolver problemáticas sociales, mantener la tradición o tan solo ilustrar una idea o conocimiento. La dramatización como estrategia didáctica para recrear hechos, teorías científicas, aspectos sociales y más, es la tendencia presente en el siglo XXI (Grajales y Posada, 2020, p. 202). Sin embargo, queda analizar qué tanto se aplica en las escuelas, o con qué calidad. Si bien la puesta en escena no está del todo ausente, a menudo hemos visto que carece de constancia y suele utilizarse para el repaso histórico, sin mucho rigor. Esto es un desperdicio de posibilidades, pues en el teatro se pone en juego todo aquello que constituye al sujeto, como la personalidad, intereses, emociones, intuición y conflictos, su misma identidad, lo que incita a la reflexión profunda, del entorno e interrelaciones, e incluso puede ayudar a potenciar el pensamiento crítico para llegar con mayor eficacia a la resolución de situaciones diversas y a formular ideas propias. Las facultades que hacen de la Pedagogía Teatral un mecanismo potente para trabajar en las aulas son la mejora en la comunicación y expresión, en el lenguaje, el discurso y la corporalidad, la estimulación de la imaginación y el pensamiento crítico, así como del mundo afectivo, y en especial la adquisición de habilidades sociales

y ciudadanas básicas, ya que establece un vínculo entre los individuos y es un espacio de aprendizaje para cualquier contenido (Bustamante et. al., 2020, p. 28).

Bertolt Brecht (1898-1956) pensaba que el teatro en sí mismo debía producir pensamientos y sentimientos que condujeran al cambio de la sociedad, una idea que se traslapa a todos sus ámbitos. En el teatro profesional, lo importante es el producto, el espectáculo que se presenta a un público y la credibilidad o disfrute que genere en dicha audiencia, pero en la práctica teatral pedagógica, lo es el proceso de experimentación y creación, el movimiento constante. En su aplicación al nivel básico, el objetivo principal no sería entrenar actores, sino crear una experiencia cultural y de apoyo a la formación. La presentación de un resultado final o práctica escénica, al igual que en el caso de la danza, sería en este caso un incentivo a la disciplina y a la concreción de objetivos, y una manera de añadir otro nivel de disfrute de la experiencia, más no la meta máxima.

Jean Piaget (1982, citado por Fernández y Arias, 2013, p.158.) propuso estadios del desarrollo cognitivo: sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. De allí se desprenderían los momentos manipulativo, representativo y abstracto. La Expresión Corporal asegura la fase manipulativa, para interiorizar conceptos como forma, tamaño y peso, y poder llegar al pensamiento abstracto sin tanta dificultad, al tomar en cuenta que el niño aprende en referencia a su propio cuerpo, por lo que

es lógico que genere relaciones con lo que le rodea a través del movimiento. Ser partícipe es más efectivo que simplemente recibir comunicación oral, y permite recibir estímulos múltiples que crean representaciones mentales.

Stokoe (1978, citado por Lara et. al., 2019, p. 25) define a la Expresión Corporal como un lenguaje paralingüístico presente en todo ser humano, con el que éste se expresa a través de sí mismo, reuniendo en el cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma.

La Expresión Corporal permite la conciencia total del cuerpo y su utilización plena a través de la progresiva sensibilización, en lo motriz, y en la capacidad expresiva y creadora (Stokoe y Schachter, 1994, citado por García et al., 2011 p. 34). Schinca (2000, citado por Lara et. al., 2019, p. 26) define a la expresión corporal como la disciplina que permite encontrar un lenguaje no verbal propio a través de la profundización en el empleo del cuerpo.

Reyes y Hernández (2021, p. 1), de la Universidad Autónoma del Estado de México realizaron un estudio sobre el uso del teatro como herramienta pedagógica constructivista para enriquecer aprendizajes y crear identidad e integración en los niños y adolescentes del Centro de Asistencia Social Villa Hogar de Toluca. Con un previo análisis de diagnóstico que permitió conocer los contextos y antecedentes del alumnado, así como sus aptitudes teatrales y actitudes en general, se procedió al establecimiento de un método educativo y al diseño de estrategias. Entre los desafíos encontrados estaban la falta de energía, maltrato entre compañeros, apatía, diferencias de edad demasiado

Figura 14. Ejercicio teatral.



pronunciadas entre los participantes, y algunos alumnos con discapacidad intelectual y autismo. Con base en el concepto

satisfacción con la vida, de Urzúa y Caqueo-Urizar (2012, citado por Reyes y Hernández,

2021, p. 3), que propone que el sujeto pueda abstraerse de sus circunstancias de salud o sociales para encontrar el disfrute con su vida y el desarrollo personal, y en el modelo secuencia didáctica de Tobón, Pimienta y García (2010, citado por Reyes y Hernández, 2021, p. 3) articularon las actividades a realizarse durante cada clase.

El número de participantes del taller disminuyó conforme avanzaba, y fue hasta la cuarta sesión que aparecieron resultados favorables, esto debido a la actitud provocada por las duras situaciones de vida de los participantes. Sin embargo, el acercamiento a la expresión corporal y el abordaje de conflictos a través de las improvisaciones aumentaron el entusiasmo e involucramiento, e incluso se percibió en un pequeño con autismo una mejora en su nivel de atención gracias al modelo de inteligencia corporal cinestésica, y una niña con discapacidad intelectual que se vio obligada a acelerar su proceso para alcanzar a los demás y logró mejores avances a lo esperado. En conclusión, se constató

que el teatro tiene un poder de transformar vidas incluso en circunstancias en extremo adversas, y de potenciar los aprendizajes colectivos y a cada persona en su identidad y capacidades individuales (Reyes y Hernández, 2021, pp. 1-12).

Como podemos observar, implementar la Pedagogía Teatral no es una tarea sencilla, ya que se requiere un trabajo profundo de adaptación a los grupos y sus circunstancias, pero es precisamente eso lo que finalmente arroja resultados satisfactorios. La educación tradicional necesita apoyo de otras metodologías, ya que son variados los ámbitos en los que debe desenvolverse un ser humano, como es la interacción social, para lo cual se necesitan ciertas habilidades que se adquieren más eficientemente con estrategias activas. A través del juego dramático se motiva la expresión, el respeto y comprensión de la diversidad, la salud afectiva y el aprendizaje creativo, sin obstruir o contraponerse al resto de las asignaturas (Bustamante et. al., 2020, p. 30). En el ámbito escolar surgen las primeras nociones de moral, principios, tradiciones y otros valores importantes para la vida, que idealmente permitirían que en las instituciones formativas se ampliaran para el desarrollo estético, la sensibilidad, el respeto y comprensión hacia los semejantes, así como la creación de belleza para la realidad (Arteaga, 2013, p. 3).

La Pedagogía Teatral adapta el arte dramático para impulsar el desarrollo de los alumnos en todas las dimensiones posibles. Hervitz (2018, p. 59) distingue cuatro funciones en el teatro escolar: dramatización como expresión personal, en que los niños exploran situaciones vividas desde el papel

de artista, el teatro como vía de conocimiento, que estimula la investigación y la reinterpretación de datos, teatro como disciplina, ya que se persigue concretar un resultado escénico y teatro como sistema simbólico o lenguaje del pensamiento.

En cuanto al teatro profesional, también puede tener un impacto en la educación al exponer a los alumnos como espectadores a determinadas puestas en escena. Un ejemplo es el teatro histórico bien documentado que, al presentarse ante públicos escolares, no sólo ayuda a una mayor comprensión y memorización de personajes y hechos, sino a su humanización y a la formación de un discurso propio, a través de la influencia mutua de la cognición y la emoción, algo que no suele suscitarse siempre en el aula, y el acceso a distintas perspectivas de un mismo suceso (Latapi, 2018, p. 207).

En resumen, el teatro en la escuela ofrece una gama amplia de posibilidades en la formación infantil y la mejora de sus dinámicas sociales. En el ambiente escolar, es un mecanismo para entender la comunicación oral, corporal y gestual, no solo con fines artísticos, sino para su aplicación en otras áreas de la vida.



Música

.....

Los pitagóricos incluían a la música como área de las matemáticas en el Quadrivium (cuádruple vía de la sabiduría), ya que desde entonces se había constatado esa interconexión, práctica que se extendió hasta la Edad Media. Existía una idea de unidad cuerpo-mente, originada en el siglo VI a.C., y a la práctica musical se le consideraba necesaria para el equilibrio físico (Pino, 2011, p. 42). En la actualidad, están claros los innumerables beneficios de la música para el desarrollo infantil cognitivo, emocional, creativo, sensoriomotriz, expresivo, social y de pensamiento, pero todavía falta para que en la realidad se efectúe una educación musical suficiente. La música está conformada por los elementos básicos de ritmo, melodía y armonía, y se define como una construcción humana de sonidos enlazados. Para una adecuada educación musical, lo mínimo que los niños deberían conocer son esos elementos, y los parámetros del sonido: altura, intensidad, timbre y duración (Sánchez y

Vicente, 2019, pp. 601-602), así como los conceptos de intervalos y escalas. En cuanto a la enseñanza de lectoescritura musical, hay distintos puntos de vista sobre su impartición en niños, siendo una de las propuestas usar representaciones o metáforas visuales para los distintos conceptos que el niño debe comprender, por ejemplo, una escalera para ilustrar la altura, en vez del lenguaje occidental tradicional. Lo cierto es que es recomendable que sepan codificar las características del sonido y comprender plenamente de qué se tratan (Calderón y De las Heras, 2018, p.85).

Treneman (2021, p. 26) cita a la Asociación Nacional de la Educación Musical (NAFME, por sus siglas en inglés) para enlistar las áreas de influencia positiva del estudio de la música en la escuela, entre las que destacan el desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro, y por tanto la mejora del lenguaje y el razonamiento, así como la memoria, coordinación, habilidades motrices, desarrollo emocional, habilidades matemáticas y reconocimiento de patrones, habilidades auditivas, relajación, disciplina, entre otras. Su enseñanza también favorece el desarrollo del hemisferio derecho, y por tanto tiene un impacto en la creatividad, la cognición y las emociones, así como en la capacidad de concentración. En el individuo, la música estimula la inteligencia, armoniza el estado anímico y favorece la actividad neuronal y el aprendizaje, y a nivel social es transformador, contribuye a la cohesión, sensibilización y promueve el trabajo en equipo (Rodríguez y Mamani, 2022, pp. 64-69)

Capistrán (2016, p. 4) también enumera los beneficios intrínsecos y extrínsecos expuestos en la página web de la fundación Arts Education Partnership sobre la educación musical temprana:

- Mejora las habilidades motoras finas.
- Prepara el cerebro para el logro.
- Desarrolla memoria superior.
- Cultiva las habilidades de pensamiento.
- Facilita o favorece el rendimiento académico.
- Mejora la retención de información verbal.
- Mejora el desempeño en matemáticas.
- Promueve la lectura y mejora la redacción.
- Mejora las calificaciones.
- Agudiza la atención del alumno.
- Fortalece la perseverancia.
- Prepara la creatividad.
- Promueve mejores hábitos de estudio y autoestima.

Según la doctora en pedagogía Ángeles Sarget Ros (2003, p. 197), la ausencia de estímulos sensoriales de esta índole detona perturbaciones psíquicas y biológicas, estas últimas a nivel auditivo, motriz, visual y táctil. Esto sucede porque, al implementar su enseñanza en edad temprana, la música ayuda al niño a adquirir una serie de funciones sensomotrices, con una influencia directa en el desenvolvimiento. Palacios (2006, p. 42) subraya el

lugar privilegiado de la música como lenguaje artístico, pues involucra mente, cuerpo y emociones, imprimiendo formas de conocimiento que ningún otro lenguaje genera. Su código propio implica niveles complejos de discernimiento para su dominio y el sonido abstracto es vehículo de comunicación primaria (Del Campo, 1997, citado por Palacios, 2006, p. 42) y sus elementos culturales implícitos permiten interpretar la realidad.

En efecto, la música tiene un impacto directo en las emociones y el cuerpo: el ritmo puede modificar los ritmos cardíaco y respiratorio e influir en la presión sanguínea, el sistema nervioso, la motricidad y las funciones endocrinas y metabólicas, la melodía induce emociones y recuerdos y la armonía puede producir relajación o ansiedad, según la consonancia o disonancia de los acordes (Iribarne, 2021, pp. 17-18). El sonido es una vibración que se transmite en forma de ondas al oído, y de allí al cerebro, a través de la cual captamos cierta información. El oído es el sentido que necesita más recursos, impulsa al cerebro y lo protege contra el deterioro. En los niños, la música activa distintas zonas cerebrales y los incita al movimiento

Figura 15. Niño tocando guitarra



porque la actividad sensorial está localizada en la zona bulbar, centro de las reacciones físicas, con predominancia de lo rítmico. La melodía influye a nivel afectivo, con localización en el diencéfalo, asiento de las emociones, que la retroalimenta al otorgarle una significación. La armonía estimula la actividad intelectual intensa, ubicada en el nivel cortical, y mientras más compleja sea dicha armonía, más ejercitará la actividad psíquica y mental y ayudará a mejorar su estructura. (Lacárcel, 2003, p. 216). Es decir, no hay un área específica del cerebro para apreciar la música, sino que se desencadenan una serie de reacciones en numerosas regiones, entre las que destacan el tronco encefálico, la corteza sensorial primaria y secundaria (lóbulo temporal), hipotálamo y amígdala (sistema límbico), córtex prefrontal, giro del cíngulo e ínsula, lóbulo temporal frontal derecho, lóbulo temporal y frontal izquierdo (áreas del lenguaje) y el cerebelo (Iribarne, 2021, p. 38).

Ya desde hace décadas se vislumbraban los múltiples alcances de una educación musical temprana lo más completa posible, pero faltaba mucho por conocer sobre el desarrollo cognitivo infantil, y las formas específicas en que influye sobre el cerebro y su funcionamiento. Sarget Ros distingue etapas cognitivo-musicales en la infancia, que comienzan con el periodo sensoriomotor en bebés desde el nacimiento hasta los dos años, en que cualquier estímulo afecta, con primeros canturreos o movimientos al escuchar música a partir del año. Perciben los rasgos melódicos en conjunto (Hargraves, 2002, citado por Sarget Ros, 2003, p. 202), y las primeras canciones espontáneas

confirman la percepción básica de frases, alturas, melodía y ritmos. A partir de los dos años, llega una mayor madurez física, lingüística y psicomotriz, y con ello escucha la música y crea improvisaciones vocales con mayor coherencia, así como empieza a ser capaz de reproducir frases de canciones preexistentes de forma imprecisa, o a tratar de improvisar con préstamos. Comienza a usar intervalos comunes en muchas canciones del mundo; es decir, universales e intuitivos, como son terceras menores y mayores, con eventual incorporación de intervalos de cuarta y quinta. En el periodo preoperacional, a partir de los 3 años, comienzan a incluir movimientos, con mayor coordinación, creatividad e integración a sus actividades lúdicas y sociales. A lo largo de los siguientes años: “desarrollará estrategias cognitivas más precisas que le permitirán percibir diferencias en la tonalidad, en la melodía y en los intervalos” (Hargreaves 2002, citado por Sarget Ros, 2003, p. 200). En este periodo se interpretan cantos desde sus propios esquemas internos, que mezclan las canciones del entorno con improvisaciones propias, que pueden interpretarse como versiones imprecisas de lo existente o canciones espontáneas con préstamos.

Desde el inicio de la vida, estamos expuestos a la música, siempre inserta dentro de un contexto cultural y social determinado, lo cual también le otorga propiedades comunicativas y semióticas. Al ser producto de comportamientos grupales, le da relevancia emotiva a todo aquello a lo que se le asocia, ya sea a través de la producción o la participación musical, y refuerza comportamientos, rituales y acciones colectivas, lo que genera cohesión social

y culturización (Quesada, 2018, pp. 28-29). La escuela es un espacio social de suma importancia, donde se crean muchas significaciones y referentes para el individuo, lo que la hace el lugar ideal para entender y apreciar la música. La profesora Reynoso (2010, citado por Capistrán, 2016, p. 4), de la Universidad Juárez de Durango, destaca que en el contexto nacional ya desde el trabajo de César Tort se resaltaba la necesidad de introducir la música como un eje curricular, no solo como accesorio de la materia “Educación Artística”. Según Capistrán (2018, p. 5), en México la educación artística tiene una base musical, ya que se había contratado a gran parte del profesorado como acompañante para cantos y juegos, y posteriormente estos maestros de música se han enfrentado a impartir las cuatro áreas artísticas. En 2019, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó el programa Educación Musical y Orquestas Escolares para los niveles de cuarto a sexto de primaria y los tres de secundaria, para instruir a los jóvenes como ejecutantes en coros y orquestas, lo que se suma a esfuerzos anteriores de orquestas infantiles, algunos de los cuales se han visto truncados por problemas de presupuesto. Estos antecedentes no aseguran todavía que la educación musical esté garantizada en todas las escuelas y colegios, pero las experiencias con orquestas juveniles arrojan resultados positivos en la disciplina, la sensibilización, la empatía, prevención del delito, creatividad y rendimiento académico (López y Salcedo, 2021, p. 17-19).

Estudios empíricos demuestran que la música tiene la capacidad potencial de favorecer el progreso en todos los ámbitos educativos, pero

Figura 16. Clase de música



en específico que el binomio música y matemáticas ofrece un abanico infinito de actividades y posibilidades, ya que están intrínsecamente relacionadas. En el origen de la Teoría Musical occidental, Pitágoras descubre que existe una organización numérica del sonido, y expresa aritméticamente los intervalos de la escala musical (Iribarne, 2021, p. 5). *Musicomátics* es el proyecto europeo *Sounding Ways Into Mathematics* del programa Comenius del European Music Portfolio para un alumnado de entre 5 y 12 años, que utiliza conceptos musicales para la enseñanza de las matemáticas. Incluye una serie de actividades, como relacionar una unidad melódica con la unidad matemática, y hacer un recuento de ellas a través de una canción, de la cual también se extraen pequeñas estadísticas, como la cantidad de veces que aparece un ritmo o un instrumento, o el aprendizaje de mínimo común múltiplo y máximo común divisor a través de la polirritmia, con la interpretación de distintas células de ritmos con percusión corporal, que les permite indagar en la coincidencia de palmadas cuál es el mínimo común múltiplo de un número determinado. Para implementar este programa no se necesita más que el material común de cualquier clase de música y de matemáticas, además de algunos de creación propia que no

representan dificultad. Su efectividad recae en la planeación docente y el interés que despierta en los alumnos, a través de poner las matemáticas dentro de un contexto, que les permite visualizar las ideas matemáticas e ir avanzando hacia otras representaciones más complejas (Alsina et. al., 2022, pp. 14-20).

Otra sinergia interesante, tal vez inesperada, ya que son artes y lenguajes distintos, podría ser la de música y artes visuales. A lo largo de la historia y en distintas latitudes se ha relacionado la música con estructuras y patrones numéricos, como es el caso de la arquitectura del gótico hasta el barroco, cuyas relaciones numéricas en correspondencia con proporciones cósmicas también se encuentran en las teorías musicales, como registra Johannes Kepler en “Armonías del mundo” y en las propias obras litúrgicas basadas en esas relaciones matemáticas y astronómicas. (Eggebrecht, 1991, citado por Brabec y Mori, 2009, p. 128).

En resumen, la música es un medio invaluable para establecer conexiones desde la propia mente hacia todos los ámbitos de la vida, ya que ejercita al cerebro y sus funciones, mientras constituye una forma de comunicación en sí misma, precisa y a la vez abstracta, lo que le da una potencia sin igual como herramienta educativa y como código expresivo.



Danza



Cuando bailamos, a solas o en compañía, los seres humanos nos sentimos libres de juicios debido al carácter efímero de esta acción, por lo que encontramos un gran deleite y logramos nuestra expresión plena. Llevar estas ventajas al salón de clase sería conveniente, por el estilo de vida sedentario que priva en la época contemporánea, y que debe contrarrestarse de alguna manera. Los niños necesitan incentivos para salir de sí mismos y relacionarse con su entorno de manera espontánea, pero a la vez estructurada. También requieren estar en constante movimiento, algo que desentona con el salón de clases ideal, tranquilo y en silencio, donde se cohibe la necesidad de estímulos psicomotrices para los menores (Fernández y Arias, 2013, p. 158), algo que deviene en la pérdida del deseo de movilización conforme crecemos, insertos en una sociedad que reprime esa necesidad expresiva (Fux, citado por Lago y Espejo, 2007, p. 151).

La danza da forma de movimiento a imágenes, emociones y pensamientos, con el desplazamiento del cuerpo a través del espacio y la música, abriendo todo un espectro de posibilidades para la expresión de la identidad, la creatividad y la interacción social (Sánchez, 2019, p. 105), por lo que en su dimensión educativa destaca como metodología alternativa al aula quieta y sedentaria, y como una estrategia para despertar en los alumnos una mayor motivación, concentración, relajación y extroversión (De la Peña, 2018, p. 2).

El intermediario más inmediato con nuestro entorno es el propio cuerpo, y la danza le provee un esfuerzo organizado que ayuda a socializar y generar empatía, gracias a que demanda un proceso comunicativo, y también constituye un instrumento de expresión efectivo (Vicente et al., 2010, p. 44). El impacto que la incorporación de esta disciplina artística tendría, de implementarse como materia en la educación básica, va de lo más inmediato, como la adquisición de condición física y la coordinación motriz, habilidades perceptivas y control corporal (García, Pérez y Calvo, 2011, p. 33), hasta otras más complejas, como es la relación con el entorno, creatividad, memorización, espontaneidad, entre muchas otras. Como mencionan Lago y Espejo (2007, p. 150), “el cuerpo no miente”, e, incluso antes del nacimiento nuestros organismos reaccionan a los estímulos, sean estos limitantes o positivos.

Las propuestas teóricas y prácticas de inclusión de la danza en la educación general infantil comienzan a surgir apenas en la segunda mitad del

siglo XX y, con sus leves diferencias, apuntan todas hacia direcciones similares, que en su mayoría se mantienen vigentes. Una que parece adecuada, por el desglose del concepto, es la de García Ruso (1997, citado por Sánchez, 2019, p. 100), quien le otorga las dimensiones: motora, polifórmica, (formas arcaicas, clásicas, populares, etc.) polivalente (al tener distintas dimensiones como arte, deporte, ocio, etc.) y compleja (valores biológicos, psicológicos, sociológicos, etc.). Con esta multiplicidad de atributos, confirma que los aspectos en los que la danza tiene repercusiones no son solo físicos, con la adquisición de habilidades y destrezas básicas, tareas motrices específicas, coordinación, habilidades perceptivo-motoras y control corporal, sino también intelectuales, sociales y afectivos, al tener influencia directa en las emociones y la expresión del mundo interior del sujeto (Saiz-Colomina, et. al., 2021, p. 37).

Definir la danza con rigor es prácticamente imposible, y ha tenido un amplio espectro de significados a lo largo de la historia (Urbeltz, 1994, citado por Vicente et al., 2010, p. 42), pero la más común se orienta a la interpretación corporal a partir de una pista musical dada. Sin embargo, se puede bailar sin música, así que lo que se extrapola en su relación con lo musical son el movimiento, el tiempo como medida y el ritmo como forma. Platón ya diferenciaba la danza del movimiento instintivo por la sensación y armonía del ritmo, los cuales, al igual que Aristóteles, consideraba resultado de nuestra propia naturaleza (De la Peña, 2018, p. 3).

Los autores Ossona (1984) y Robinson (1992, citados por Vicente *et. al.*, 2010, p. 42) le dan carácter de espiritual y emocional, por encima de lo físico y de cualquier otra propiedad, debido a la naturaleza del gesto y al impulso interior, y, por el contrario, otros como Laban (1978, citado por García *et. al.*, 2011, pp. 33), Herrera (1994) y González (1994) la relacionan con la acción y el orden, a través de la concatenación de movimientos de forma consciente, que involucran a la mente y la atención a la música o la secuencia específica, así como el control del propio cuerpo. Otros teóricos destacan sus atributos sociales y hedonistas, como es el caso de García Ruso (1997, Citado por Vicente *et. al.*, 2010, p. 44), que subraya la armonía social y personal que surge del esfuerzo realizado, y de su exactitud. Fuentes (2006, citado por García *et. al.*, 2011 p. 34) destaca lo motriz y lo expresivo como ejes centrales de la danza, articulados en espacio, tiempo y cadencia rítmica. Las características de los bailarines y el entorno, así como los elementos sonoros son secundarios.

Como disciplina profesional se destaca su doble función, poco reconocida y controversial, como arte y deporte, y las múltiples mejoras en el desempeño físico que aportaría a cualquier atleta, de practicarla con una técnica correcta, o por lo menos al tener una noción

Figura 17. Niñas bailando



adecuada de lo que se trata. El principal argumento para descartar esta idea es su supuesta falta de competitividad, lo cual no es del todo correcto, aunque eso no sería relevante para el tema que aquí se expone, por lo menos hasta que los torneos intra e interescolares se hagan con mayor rigor y seriedad. Lo que sí interesa son las grandes posibilidades de esa duplicidad en los programas de Educación Física, y que proporciona otra manera accesible de adentrarse en el terreno de la danza como medio educativo.

Para trascender la teoría y ejecutarse dentro de la escuela, es necesario que la educación dancística tenga un programa definido y una revisión minuciosa de calidad y resultados, tomando en cuenta que estos últimos determinan la diferencia entre aficionado y profesional, pero no deben provocar críticas severas por parte del profesor, ya que el virtuosismo no es un objetivo en este contexto. Un buen punto de partida para entender la Danza en lo práctico es la clasificación de Batalha y Zares *et al.* (1983, citado por Vicente *et al.*, 2010, p. 44), que le otorga cuatro dimensiones: de ocio, artística, terapéutica y educativa, con las funciones de conocimiento, anatómico-funcional, lúdico-recreativa, afectiva, comunicativa y de relación, estética y expresiva, catártica y hedonista, y la cultural.

Padilla y Hermoso (2003, citado por García *et al.*, 2011, p. 33) proponen que la repetición y memorización de patrones de movimiento debe ser secundaria a la parte lúdica. Según ellos, para implementar la danza en la educación básica tendrían que considerarse aspectos menos especializados

y técnicos, enfocados hacia su papel en el progreso general de un educando. Un posible problema sería la propensión para confundir lo lúdico con lo laxo. Como explican varios expertos en un pequeño documental del Ballet de la Royal Opera House (2019) sobre la ciencia detrás del aprendizaje de una coreografía, al hacerlo se ejercitan la neuroplasticidad, que es la capacidad del cerebro para adaptarse de acuerdo con la práctica y el entorno, la corteza motora, donde se encuentran las neuronas que controlan cada movimiento, y las neuronas espejo, que se activan al observar y llevar a cabo una acción. Estos científicos no creen que los artistas de élite tengan un cerebro o sistema cognitivo superior de nacimiento, sino que se va entrenando con la práctica extendida. En la edad temprana, todas las personas tenemos más o menos las mismas capacidades, y, aunque no se propone una práctica profesional (como ocurre con todas las materias), cualquier individuo debe tener la oportunidad de entrenar su cerebro, y adquirir la seguridad para realizar las actividades de su preferencia. Según la Royal Opera House, otras capacidades elementales para el ser humano que la coreografía ayuda a ejercitar son la respiración correcta, el diálogo interno organizado, tanto instructivo como motivacional, la visualización previa de una tarea importante, el trabajo en equipo y el mantenimiento de emociones positivas.

Por lo ya expuesto, queda claro que la danza no solo es importante en la formación artística elemental del individuo, sino que debería, por lo menos, formar parte del programa curricular básico de Educación Física, tanto como

el fútbol o voleibol, y, sin embargo, fuera de las clásicas tablas rítmicas, es innegable que no se le ha dado esa posición, por diversas razones históricas y axiológicas, desde estereotipos morales o de género, hasta prohibiciones religiosas (Rodríguez, *et. al.*, 2018, p. 212), pero también porque hace falta una metodología educativa de la danza, con objetivos delimitados y que permita la

Figura 18. Niño parado de manos



capacitación del profesorado. Por supuesto, otro de los grandes desafíos que nos encontramos en México es que a menudo tampoco la educación para el Deporte está en óptimas condiciones. Sin embargo, aunque parezca una propuesta utópica, la inclusión formal de la Danza como un apartado dentro del currículo de Educación Física sería un avance importante, pero a la vez el menos ambicioso.

García, Pérez y Calvo (2011, pp. 33-36) proponen encauzar el esfuerzo de la Danza en la Educación Básica hacia la Expresión Corporal, orientada hacia la manifestación libre del cuerpo, uniéndose al espacio y el tiempo a través del movimiento. Es un concepto mucho más global y de aplicación cotidiana, ya que todos expresamos un segundo lenguaje a través de nuestros cuerpos, definido como la exteriorización de nuestra personalidad o como la técnica que interpreta sensaciones en lo físico

(Arteaga *et al.*, 1997 y Muñoz, 2008, citados por Pérez-Castro y Urdampilleta, 2012, p. 1) de acuerdo con las características, talentos y limitaciones de cada persona, y que es una importante vía de socialización, creatividad y liberación de tensiones obstructivas (Fructuoso y Gómez, 2001, citado por García, Pérez y Calvo, 2011, p. 33).

La Expresión Corporal resulta una herramienta efectiva para llevar al infante hacia el conocimiento y control de sus propios procesos de movilidad y gesticulación, y, ya que la coreografía espectacular y perfección técnica no son los objetivos en esta práctica, se deben tomar en cuenta otras maneras de aproximarse a los ejercicios. No obstante, si bien también tiene cabida aquí, es probable que la Expresión Corporal haya que dejarla en mayor medida para la formación teatral.

Volviendo a la Danza Educativa, Vicente *et al.* (2010 p. 44) tras recopilar diversos planteamientos teóricos, destacan los siguientes aspectos:

- Explorar el movimiento para favorecer el dominio y la expresión corporal.
- Experimentar los elementos dancísticos: cuerpo, espacio, energía y tiempo.
- Comprender el movimiento y la danza como medio de representación de conceptos abstractos como percepciones, imágenes, ideas o sentimientos.

- Desarrollar las capacidades de creación y espontaneidad. Saber a través de la danza los conocimientos históricos, sociales, culturales y artísticos que abarca.

Estos lineamientos son excelentes para armar un programa, pero falta tomar en cuenta que al tratar con la población en general, muchos de los alumnos no sentirán gusto por la danza, otros serán ajenos a la experiencia, o tendrán inhibiciones hacia el movimiento, inseguridades ligadas a su propio cuerpo, e incomodidad ante la conciencia de sí mismos. Para que la mayoría pueda tener un acercamiento a la danza, y obtener resultados favorables, hay que tomar en cuenta estas circunstancias, y tampoco se pueden pasar por alto los posibles tabús morales y de género ya mencionados, que a menudo suelen preocupar al personal escolar y los padres de familia. Por esto, se suele aconsejar una experiencia educativa lo más imparcial posible (Abilleira *et. al.*, 2017). También es preciso considerar que, al insertar la danza en lo curricular, se suscitan varias transformaciones en el proceso de pedagogizarla e institucionalizarla, en las dimensiones de lo jurídico, político, educativo, administrativo, epistemológico y organizativo, que se van construyendo paulatinamente sobre la práctica (Rodríguez, *et. al.*, 2018, p. 213).

En cuanto a los alumnos con discapacidades, esto no tiene que ser un impedimento, sino otra circunstancia a la cual adaptarse. Lejos de impedirles participar, la Danza puede serles de gran ayuda para aprender a relacionarse con sus características particulares. Susanna Millar (1997, citado por Fernández

y Arias, 2013, p. 158) trabajó con niños invidentes en 1997 y 2008, con lo que logró demostrar que centrar la información en el cuerpo permite un mayor conocimiento de los planos externos y corporales, así como la codificación del espacio. Según Millar, este trabajo facilita la organización espacial. Por otro lado, el estímulo de las partes del cuerpo permite crear consciencia de ellas y desarrollar autocontrol del movimiento (Quispe, 2018, p. 10).

En general, Robinson (1992) recomienda evitar estilos como danza clásica, jazz o contemporánea, para dar prioridad a experiencias de danza neutras que se enfoquen a la toma de conciencia corporal y afectiva, y dejar de lado aspectos que se puedan considerar más oportunos para trabajar con adultos. Esta autora aconseja solamente las danzas tradicionales o de carácter, por ser de alto valor cultural, lo cual sí se ha hecho parcialmente efectivo en México, porque esa experiencia de baile es la más integrada en la vida escolar, a veces la única. En cuanto a esto, Fux (1981) considera que la danza no debe ser un adorno de otras materias, y tampoco optativa, justo como los que localmente conocemos como “bailables folclóricos” para festivales, sino parte de la enseñanza obligatoria.

Por mi parte, además de concordar con esto último, no creo que desterrar todos los estilos sería la mejor manera de proceder, ya que entonces se convertiría en una clase de Aeróbics. Adecuar el programa a las necesidades de los menores, privilegiar la Expresión Corporal, tomar en cuenta la diversidad de características físicas y observar la mayor neutralidad posible no tiene que

llegar al punto de excluir la enseñanza de algunas bases técnicas. En especial el Ballet Clásico ya que, si bien se percibe como “rígido”, contiene los principios para prácticamente cualquier estilo dancístico, e incluso para deportes como la gimnasia, el patinaje artístico y el nado sincronizado, además de permitir una alineación ideal para casi cualquier otra área deportiva. Para un programa donde la Danza se tome en serio como materia y se considere parte del tronco común para la posterior orientación vocacional de cada alumno, la disciplina y la técnica elemental tampoco tendrían que dejarse fuera. Que los teóricos insistan en incluir la Danza, pero sin enseñarla realmente, podría ser un síntoma del miedo a no encajar en la educación pragmática, fiscal de lo que es válido intelectualmente. Por otro lado, bajo ningún concepto significaría que las danzas folclóricas o tradicionales dejen de tener un lugar preponderante, ya que son fuente de simbolismo e identidad cultural, tienen muchas facilidades para su montaje y favorecen el trabajo psicomotriz, la expresividad y la relación con los demás y con las propias raíces antropológicas (Pastor y Morales, 2021, p. 58).

Figura 19. Clase de danza



Como ha ocurrido con otras áreas como la enfermería y el magisterio, por ser una actividad dominada profesionalmente por mujeres, en especial en la danza clásica del mundo occidental, se le

ha menospreciado y reducido a un estereotipo, supuestamente incompatible con otras actividades físicas de alto rendimiento. En Latinoamérica, el fútbol soccer es, con mucho, el deporte más popular y que se considera, también de forma irracional, predominantemente masculino, aunque en los últimos años se ha empezado a poner un poco de atención en cambiar esta idea. No obstante, como expone el entrenador colombiano Piedrahita (2008, pp. 5-49), combinar la danza con la formación futbolística sería ideal, al potenciar en el jugador las capacidades perceptivo-motrices, capacidad cognitiva, conciencia corporal, espacialidad, temporalidad y coordinación, además de que el especialista en Educación Física encuentra una profunda relación entre ambas disciplinas, desde el placer instintivo que el ser humano encuentra en el movimiento, hasta el equilibrio complejo, gestos específicos y la concatenación armónica de éstos, así como la colocación específica en el espacio de cada individuo participante. El tema del género no es poco importante, ya que la práctica de actividades físicas con independencia del sexo es demasiado reciente. El género masculino continúa con acceso limitado a las “gimnasias de expresión corporal y danza”, que se constituyeron como las actividades físico-deportivas reservadas a las mujeres (Martin, 2009, citado por Pérez-Castro *et al.*, 2012), por lo que no se puede dar por zanjado el proceso de derribar esas barreras.

Su inclusión en la Educación Física es lo más inmediato y natural, pero la Danza también se puede entrelazar con otras materias para crear una sinergia efectiva, como es el caso de la literatura, la historia o las matemáticas.

Liern *et al.* (2012, p. 117) ejemplifican esta última correlación con la existencia de videojuegos como Just Dance®, ya que sin la implementación de vectores matemáticos que marquen con exactitud la distancia entre cada movimiento y acento rítmico, sería imposible registrar si el usuario está siguiendo la coreografía planteada y medir las puntuaciones comparando la ejecución con el modelo que proporciona el juego. Esta información la aterrizan en el mundo real con el testimonio de la matemática Christine von Renesse, aficionada a la salsa, que descubrió en sí misma una mayor facilidad para reproducir movimientos complejos, lo cual está relacionado con el espacio en que estos se desarrollan. Al adaptarlo de manera inversa en el salón de clases, el éxito de la comprensión matemática se potenciaría, por ser la danza una forma de aplicación para la vida y modo de comunicación con el entorno, y por ello una manera física de entender conceptos intangibles. Así lo afirman el estudio de Watson en Australia (2005) que registró un mayor avance en el aprendizaje matemático de los niños, y el de Werner en Minneapolis (2001) (citados por Fernández y Arias, 2013 p. 158), que apunta hacia una mejora en las actitudes hacia dicha materia en los grupos de control con un programa de danza.

Rudolf von Laban (1879-1958), bailarín, coreógrafo y teórico de la danza, creía en el movimiento como medio fundamental para el desarrollo del niño, por lo que desarrolló una teoría espacial, el concepto de kinesfera, referente a todo el espacio que el cuerpo alcanza a su alrededor (Fernández y Arias, 2013, p. 159), la cual se compone de sistemas de orientación dimensionales,

Figura 20. Clase de danza.



diagonales y diametrales, que componen un icosaedro. A partir de aquí podemos observar una sólida base en la geometría, que se manifiesta en las figuras y combinaciones espaciales, y la aparición de conceptos científicos

como formas, luz, simetría y secuencias, así como el aprovechamiento de las leyes de la física y la estilización de esa geometría del movimiento. Según López y Rodrigo (2018), la separación entre arte y ciencia no es tan pronunciada, ya que tienen objetivos idénticos, como el avance y la estética, y tienen su origen en la necesidad de crear. Dentro del espacio creamos significados e interrelaciones, y según Schinca (2000, citado por Quispe, 2018, p. 7) existen tres formas de percibirlo: parcial, que sería el espacio individual, equivalente a la kinesfera de von Laban, intercorporal, que es el medio común donde interactúan dos o más personas, y total cuando se dispone de toda el área para desplazarse.

La danza, al igual que cualquier tecnología, es precisa y rigurosa. Como demostración de ello, la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) desarrolló para el Aula Taller Museo de las Matemáticas *πensa* (2021) una colección audiovisual, que introduce conceptos técnicos de ingeniería, arquitectura y matemáticas a través de la danza. Esto pretende recordarnos no solo que en realidad la brecha entre el arte y la ciencia no tendría que ser tan

amplia, sino que su retroalimentación es posible y recomendable, en este caso como instrumento de divulgación científica.

En cuanto a la socialización, como apuntan Lapierre y Accouturier (1977, citado por Vicente *et al.*, 2010, p. 43), la danza es una de las pocas actividades en la que el contacto está admitido y acordado por los participantes, que no solo se genera de manera natural, sino que fortalece una comunicación profunda. Según el análisis cualitativo de la experiencia dancística de un grupo de primaria de Saiz-Colomina, *et. al.* (2021, p. 39) los alumnos manifestaron haber aumentado y mejorado la interacción con sus compañeros, lo cual favoreció el ambiente de trabajo y la unión grupal, con una mayor cooperación y motivación, y el desarrollo de valores sociales como el respeto, la superación de la competitividad y la resolución de conflictos.

Pérez-Castro y Urdampilleta (2012, pp. 1-12) compilaron definiciones de distintos autores, con orientación hacia la utilidad de la Expresión Corporal desde la danza, y resumieron algunas de estas visiones de la siguiente manera:

- García (2008) da la definición más completa al incluir: comunicación, expresión, creatividad, socialización, capacidades físicas, coordinativas y rítmicas, coeducación y desinhibición.
- Viciano y Arteaga (2004) hace hincapié en los beneficios sociales, psicológicos y de comunicación y expresión personal, interpersonal e introspectiva.

- Chen y Cone (2003) toman en cuenta la participación e involucramiento total del alumno.
- Gregorio et al. (2004) destacan las destrezas obtenidas en la coordinación y lo perceptivo-motor.
- García, Pérez y Calvo (2011) incluyen el conocimiento de distintas culturas a través de los tipos de danza.

Pérez-Castro y Urdampilleta (2012, p. 12) destacaron los conceptos más recurrentes, y llegaron a la conclusión de que las aplicaciones relacionales, creativas y físicas son las más valoradas por los teóricos, siguiéndole las musicales y de coeducación, y por último el disfrute, la desinhibición, el conocimiento de otras culturas y la interdisciplinariedad.

De todo esto se puede concluir que la plena implementación de la danza en el programa educativo tendría que tomar en cuenta la técnica, lo coreográfico y el desarrollo de la expresión corporal, lejos de limitarse a secuencias de movimientos rítmicos, para poder aprovechar su impacto en todas las dimensiones y amplificar el conocimiento y el disfrute de los educandos.

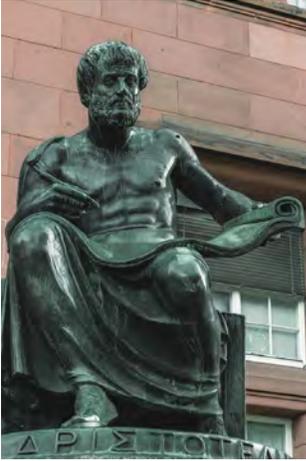
Educación Artística en la Historia occidental



En todas las civilizaciones y momentos históricos, la educación artística ha sido esencial en la comprensión del ser humano, su camino hacia la ética y una herramienta eficaz en el avance de todas las ramas del conocimiento. Desde la prehistoria tuvo su génesis en la necesidad de transmitir vivencias e información. En el mundo occidental, la Grecia Antigua consideraba que era fundamental en la creación de la persona o *ethos*, y en el comportamiento familiar y político, la visión Teocéntrica del Medioevo se fortaleció gracias a las Bellas Artes, en el siglo XIX se entendía como básica para la preparación del entendimiento, y se destacó la grandeza del sujeto creador en la época moderna.

En extremo resumidos, éstos serían algunos aspectos que dieron forma a la Educación Artística de la cultura occidental como la conocemos:

Figura 21. Estatua de bronce de Aristóteles en Albert Ludwigs Universität.



Clasicismo grecorromano: En el siglo VI a. C., “arte” es toda aquella actividad humana, que requiriera destreza mental y física, de índole práctica para la resolución de problemas. En Grecia nace el término *téchne* (técnica). Los sofistas ya separan las *téchnai* útiles, y las que producían placer, mientras Platón y Aristóteles teorizaban sobre la *téchne mimetiké*, o imitación de la apariencia. Aguirre Lora (2009, pp. 19-20). El dibujo es materia escolar, el teatro es una de las expresiones artísticas primordiales,

la música es el arte de las musas, vinculado a los saberes matemáticos y la teoría de la armonía y sus efectos sobre el alma humana, y la poesía es filosofía, o arte adivinatorio y profético.

Edad Media: Las facultades medievales se transformaron en colegios, hasta dar origen a las instituciones educativas europeas modernas . A esos colegios, donde penetraron las ideas del Humanismo, acudían los burgueses y algunos jóvenes que trabajaban como sirvientes para poder acceder a clases. De la Edad Media al Barroco se rescataron las disputas o controversias de la retórica antigua, que se incorporó por los jesuitas en formas de meditación escenográficas como la *compositio loci*, con lo cual buscaban nutrir la capacidad

Figura 22. Monumento medieval en Rumania.



a los países, los tiempos y los públicos, siempre conjugando clasicismo, popularismo, religiosidad y profanidad (Cutillas, 2015 pp. 3-6).

Siglo V d. C.: Marciano Capella distingue las siete artes liberales: gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, astronomía, música. Boecio las separa en dos grupos, para estudiarse por clérigos y laicos: *trívium*, o artes de las palabras y *quadrívium*, artes reales o físicas. Surgen más clasificaciones de las artes, y en la Alta Edad Media ya existe la separación entre el arte perfecto y logrado y las artes vulgares. No hay escuelas de dibujo, ni está instaurado como tal en el sistema escolar. El modelo formativo artístico se realiza por gremios en los talleres artesanales donde se aprenden arduamente desde los 8 o 9 años los “misterios de un oficio”. Aguirre Lora (2009, pp. 21-22).

expresiva, verbal y literaria de los jóvenes. El teatro en los colegios jesuitas continuó formando parte del plan de estudio desde los siglos XVI y XVII, a través de dramas con finalidad educativa religiosa y social. El teatro en el colegio se ha seguido adaptando

Renacimiento: En el siglo XV (*Quattrocento*) comienzan los procesos de educación artística como la conocemos actualmente. Se crea un alejamiento más pronunciado entre artista y artesano. Los primeros buscan belleza además de utilidad, o de forma exclusiva. Los segundos hacen artículos de uso diario. Surge el *studio*, que era más que un taller artesanal y un espacio de convivencia intelectual, que eventualmente se convertiría en las academias, cuyo predecesor fueron las sociedades literarias. Se nota una concepción similar a la que hoy tenemos a partir de la obra de Giorgio Vasari *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architetti* (1550), compilación de 162 biografías de artistas-artesanos. Vasari también fundaría en 1562 la Academia de las Artes del Dibujo. Una vez más surgen varias denominaciones de las artes, siendo la que más se arraigó la de Charles Batteaux: “bellas artes”. (Aguirre Lora, 2009, pp. 22). Del Renacimiento al Romanticismo se crean las escuelas de dibujo, así como los manuales y métodos para el artista. No hay sistema escolar. Precursores notables fueron: Alberti, Da Vinci, Durero y Vasari. (Marín Viadel, 2003, p. 5) Los niños no solo participan en obras religiosas, también en comedias profanas, como se constata en la historia de las compañías españolas de comedias de los siglos XVI y XVII en que interpretaban papeles infantiles y femeninos. Para el teatro español y europeo en general esto tuvo una importancia directa en su evolución. En 1599, la Ratio Studiorum introduce reglas estrictas en el teatro escolar (Cutillas, 2015, pp. 4-5).

Iluminismo: En el siglo XVIII las bellas artes ya se delimitan como pintura, escultura, arquitectura, música, poesía, arte del gesto y de la danza. La aristocratización de las artes llega a su punto más alto, pues ahora el “buen gusto”, refinamiento y la belleza están claramente puestas por encima de las artesanías y lo popular. Obtiene un carácter de elitista y refleja las tensiones de clase. Alexander Gottlieb Baumgarten propone a mediados de siglo XVIII la disciplina filosófica de la Estética, experiencia y representación de lo sensible. (Aguirre Lora, 2009, pp. 26). La filosofía iluminista reconoce al arte como agente de cambio social, pero solo se refiere a cierto tipo de arte “serio”. En el siglo XVIII, con corrientes como las de Descartes y Kant, la razón se convirtió en el modo privilegiado y única forma de acceso a la verdad. Si bien esto fue beneficioso para el avance del saber y la ciencia, al tomarse de una manera tan radical se generó una dicotomía demasiado pronunciada entre la emoción y la razón, lo objetivo y subjetivo, entre otros conceptos (Abramoff y Regatky, (2010, p. 128).

Figura 23. Monumento de Kant en Kaliningrado.



Siglo XIX: La influencia de los postulados de la Revolución Francesa, traen la educación artística a la legislación educativa para los planes de escuela elemental, con algunas actividades de esta índole. Hay un nuevo paradigma artístico, diferente a la mimesis: la subjetividad. Se solidifica la noción de Artes, a secas, separadas de la ciencia y los oficios, y se fundan múltiples academias de bellas artes en Europa y América, refiriéndose solo a pintura, escultura y arquitectura. Poesía y oratoria quedarían en la categoría de “bellas letras” o “letras elegantes”, con sus propias academias. La música estaba entre la teoría y la práctica en las universidades, donde se estudiaba desde la matemática, la acústica, la armonía, composición, canto y ejecución instrumental. Las obras de filosofía clásica del siglo XVIII, con las nociones de “arte serio” se difunden ampliamente entre los maestros normalistas en las revistas pedagógicas de los siglos XIX y XX. (Aguirre Lora, 2009, pp. 27). El dibujo está en la escuela, con la adaptación de los métodos de formación profesional para uso escolar. Copia de láminas y división de dibujo artístico y técnico. Promotores importantes fueron Pestalozzi, Schmid, Froebel y Smith. (Marín Viadel, 2003, p. 5). Surge el positivismo.

Siglo XX: Con la Educación Artística oficialmente en el nivel básico, comienzan a surgir las reflexiones sobre cómo y para qué se deben introducir las artes en las escuelas, y cuál tendría que ser la formación del docente. En la primera mitad del S. XX, se descubre el dibujo espontáneo infantil, por lo que surgen

nuevas orientaciones de la Educación Artística. Ricci, Cizek, Luquet y Freinet las impulsaron. (Marín Viadel, 2003, p. 5). Ya hace un siglo, comenzaron las iniciativas de hibridación. El instituto de artes y oficios Bauhaus, fundado por Walter Gropius en 1919 en Alemania, agrupó la arquitectura, el diseño, la fotografía y la danza en un mismo espacio, y se enfocó en la búsqueda de una estética. En su filosofía también se daba un valor utilitario a los objetos, es decir, que debían responder a las necesidades de la sociedad, y pretendían destruir la distinción entre bellas artes y producción artesanal. Los dadaístas y surrealistas conjuntaron escritura, artes plásticas, música y teatro. Es decir, hay una marcada tendencia a la interdisciplinariedad.

En la segunda mitad del S. XX se instauran diferentes enfoques de la

Figura 24. Niño dibujando en una libreta ca. 1935.



Mediateca INAH

Figura 25. Actividades infantiles ca. 1970

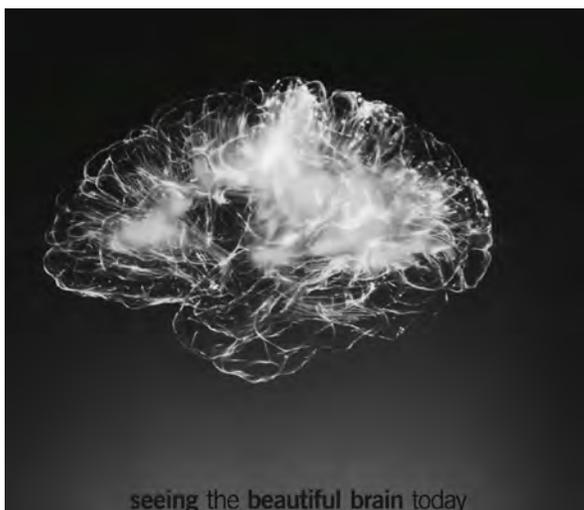


educación artística como: autoexpresión creativa, educación visual, enfoque disciplinar, cultura visual, con impulsores como Dámico, Read, Lowenfeld, Feldman, Eisner y Gardner. (Marín Viadel, 2003, p. 5). Si bien las artes escénicas siempre han unido varias expresiones, el cine trajo más posibilidades de explotar las formas artísticas mixtas, y las llevó a un nivel masivo, eventualmente ubicuo. Poussier pone como ejemplo el filme de Jean -Luc Godard de 1975 *Número deux* , en donde se conjugan varios medios: fotografía, escritura, cine y televisión (Poussier, 2009, p. 77). El teatro juvenil e infantil es una práctica escénica y pedagógica formal, en especial con adaptaciones de la literatura infantil surgida en el siglo XVII (Cutillas, 2015, p. 16).

Siglo XXI: Actualmente, el panorama de la Educación Artística es cambiante, reinventándose culturalmente con rapidez, en medio de globalización, movimientos sociales, pluralidad y otros factores. Hemos llegado al cine y los *performances*, que incluso están en las exposiciones de artes plásticas, junto con la escritura y el sonido. Es decir, se confirma que estas décadas son las de la hibridación y la destrucción de los géneros. Sin embargo, la búsqueda de belleza y verdad continúan intactas desde tiempos remotos. (Poussier, 2009, p. 76). Esto en la actualidad (posmodernismo), ya forma parte de nuestra vida diaria, pero se viene gestando desde hace largo tiempo. Jean-Claude Guillebaud equipara la era informática a la Ilustración o el Renacimiento. A todos los lenguajes anteriores se suman las tecnologías de la información y

comunicación (TIC). Paul Valéry (citado por Poussier, 2009, p. 78) pronosticó certeramente que las grandes novedades transformarían toda la técnica de las artes, en espera de que la noción misma del arte se renueve de forma maravillosa. Gracias a los avances médicos, como el electroencefalograma y el escáner, se ha podido observar el funcionamiento físico del cerebro mientras se realizan varias actividades, y entender a través de los datos neurobiológicos la actividad eléctrica del cerebro (Lacárcel, 2003, p. 222). Por ejemplo, gracias a la neurobiología, se sabe que en los primeros meses de vida se estructuran los mapas perceptuales, como las nociones tonales gracias al periodo lúdico del aprendizaje vocal, que constituirán el mapa auditivo musical del niño para toda su vida, por lo que la reeducación del oído se complica si no hay experiencias musicales a temprana edad. (Palacios, 2006, p. 37)

Figura 26. Viendo el hermoso cerebro hoy.



Casos en la educación especial



El presente segmento resume dos casos colombianos de utilización de las áreas artísticas en la educación para las personas neurodivergentes o con discapacidad funcional, para ejemplificar que la Educación Artística puede ser un instrumento para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sin importar su condición. Se seleccionaron por la relación directa de la actividad artística con las necesidades particulares formativas de estos individuos, y porque son instancias en que se pueden apreciar resultados concretos.

Viviana Macías Aldana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2018, pp. 9-85): En el Colegio Pablo de Tarso IED, en Bogotá, Colombia, Macías realizó un proyecto para fortalecer la lengua de señas colombiana

Figura 27. Niño sordo.



(LSC) por medio de la narrativa visual, partiendo de que la lengua de señas permite a la cultura sorda el poder de manifestarse y participar en cualquier ámbito.

Esta institución ofrece educación formal en jornadas diurna y nocturna, con un programa de inclusión para personas sordas, iniciada en 2002, primero en aula multigrado y posteriormente se amplió desde preescolar hasta bachillerato.

En el momento del proyecto pedagógico de Macías Aldana, se contaba con 32 alumnos sordos en total, pero se trabajó con 9 estudiantes de entre 4 y 7 años, con distintos niveles de sordera, uno de ellos con Síndrome de Down. Estaban a cargo de dos profesoras licenciadas, un adulto sordo como modelo lingüístico y una docente sorda.

La investigación estuvo dirigida a analizar la adquisición de la primera lengua de señas, por medio de la etnografía y la investigación-acción, con la narrativa visual como herramienta, para observar el proceso de aprendizaje para cada niño. Con la recopilación de datos se procuró una comparación del antes y después de la comprensión, producción e interacción.

La estrategia de trabajo incluyó entrevistas a los padres, y talleres de libro álbum para niños. Para este proceso, se solicitó a los docentes que emplearan expresiones gestuales y corporales, como señas para la narración de un libro-álbum. Las herramientas fueron los propios libros álbumes, el proyector de imagen y video, además de objetos de apoyo para la expresión de los niños. Los libros álbumes tienen colores, personajes y objetos, con poco texto, lo que favorece el apoyo para la comprensión y producción de LSC. El primer paso del trabajo didáctico es mostrar un video relacionado y se puede realizar la máscara del personaje principal para apoyar la expresión de LSC en los niños. La finalidad es que aprendan rápidamente, a la par que sus familiares, las señas a través de actividades lúdicas, juguetes, arte plástico, obras teatrales, motricidad corporal y narrativa visual, para el máximo aprovechamiento de sus habilidades de percepción visual, así como la motivación por el estímulo de emociones.

Una dificultad común es la tendencia a la pérdida de atención y concentración que pueden presentar los niños sordos, por lo que Macías Aldana recomienda la intermediación constante de los docentes, que las familias se mantengan involucradas, que los niños acudan a actividades culturales externas a la escuela y que se implemente la metodología a través de la lectura de imágenes con apoyo en el libro álbum.

Figura 28. Danzaterapia.



Stephany Johana Tarazona Barbetti, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (2020): Propone la danzaterapia como recurso pedagógico para la inclusión educativa de personas con discapacidad. Las prácticas artísticas con finalidad terapéutica o de búsqueda del bienestar integral, se despegan de la pedagogía tradicional, y proponen nuevos métodos. La clave es la diferencia entre integrar o incluir personas con

discapacidad con otras que no presentan ninguna condición, en un contexto educativo. Según el cuadernillo n° 2 de UNICEF en 2014 (citado por Tarazona Barbetti, 2020, p. 37) al integrar, una institución mantiene su pedagogía tradicional, y el niño se adapta o fracasa, mientras que la inclusión es donde conviven distintas formas de ser y la institución es la que genera estrategias para adaptar al niño. María Fux es una bailarina, coreógrafa y danzaterapeuta argentina, que desarrolló un método para la inclusión de personas con discapacidad, limitaciones corporales, drogadicción, problemas cognitivos o psicológicos, que en la práctica ha logrado romper paradigmas sobre quién es apto o no para bailar. Explicó su proceso para crear dicho método a través de varios libros como “Danzaterapia, fragmentos de vida”, donde narra

sus vivencias en clase y la evolución de sus procesos creativos, personales y pedagógicos. A través de estas historias, surgen los elementos formativos de la danzaterapia y cómo se aplica en una clase. Los puntos claves de este método son:

Silencio: El silencio no sólo es un valor y herramienta dancística (y musical), sino que puede funcionar como un elemento de inclusión que permite usar un lenguaje no verbal. El silencio para una persona oyente es un lujo, y para una persona sorda es todo lo que conoce.

Palabras madres: son descripciones que permiten que la persona busque su propio movimiento, por ejemplo: “siento que mi cuerpo crece desde adentro”, “mis manos dibujan el aire”.

Ritmo: Fux habla del ritmo como un todo, que no se refiere de manera exclusiva a lo audible, sino a los ritmos corporales e internos, por lo que este método también es aplicable a personas sordas. A través del silencio, es posible conectarse con el propio ritmo interior, como el palpitar del corazón y el fluir de la sangre y la respiración. Sobre el trabajo con niños sordos, según Fux (1989, citado por T.B. p . 23) “la creatividad no entra en el cuerpo por lo que escuchamos, sino que abre un canal diferente en el espacio, en donde el oído no tiene apoyo para el movimiento”.

Durante las clases, se incluye el uso de lazos, cintas, globos, sombras, música, imágenes, canciones, y todo aquello que ayude a la construcción colectiva. Al tratarse de grupos tan variados, es necesario crear

la comunicación adecuada para cada ocasión y para cada participante, asumir con responsabilidad y creatividad las necesidades de cada persona. Por esto, la instructora danza también, ya que no sería factible limitarse a dar indicaciones. Con algunas personas en situación de discapacidad no es posible conectar, así que el mediador debe estar al tanto de las maneras adecuadas para explorar sus potencialidades.

En clases de este tipo no existen calificativos, ni movimientos buenos o malos, para lograr una exploración de igual a igual, y porque el objetivo, una vez más, no es el virtuosismo, sino aprender a compartir y trabajar en la diferencia y desarrollar la sensibilidad del proceso creativo. En la danzaterapia (contrario a lo que sería una clase de danza para currículo normal) no tiene importancia alguna la técnica, sino los estímulos adecuados, pero coincide en que considera al niño como un ser integral que necesita espacios para expresar su mundo interior.

Al ser la danza parte de la vida, su valor terapéutico es el autorreconocimiento, aceptación y socialización, pues la práctica grupal genera un aporte colectivo que teje lazos entre los estudiantes, y les permite ubicarse a un mismo nivel, y poder avanzar al disminuir las barreras significativamente.

Figura 29. Libro de coro de canto llano



Mediateca INAH

Figura 30. Niñas ensayando ballet



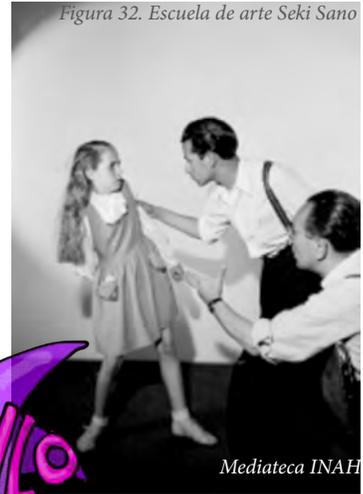
Mediateca INAH

Figura 31. Clase de dibujo artístico



Mediateca INAH

Figura 32. Escuela de arte Seki Sano



Mediateca INAH

CAPITULO 2

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO

Breve recorrido histórico: Época prehispánica

En México la importancia del Arte se ha manifestado desde la poesía, la danza y las representaciones de la educación náhuatl, hasta la búsqueda y reafirmación de la identidad en los periodos postindependentista y postrevolucionario. José Vasconcelos, pilar de la educación pública mexicana,

basó gran parte de sus acciones en el fomento de la enseñanza y la apreciación del Arte. No obstante, el avance científico y tecnológico vertiginoso del último

Figura 33. Niños en el Calmecac, Códice Florentino



Mediateca INAH

siglo ha relegado el que fuera un papel preponderante de la Educación Artística, engrane importante en nuestro proceso educativo, y nos encontramos frente a la subvaloración e incluso desprecio de sus lenguajes, a menudo puestos por debajo de la ciencia, o como algo superfluo, sin aplicación para la vida cotidiana. Pero, por lo menos en el contexto de los países en desarrollo, no se puede culpar exclusivamente al avance científico y el pensamiento pragmático, porque entran en juego varios aspectos sociales y económicos, que en México han desembocado en una percepción del arte como elitista y monopolizado. A continuación, un recorrido por lo que se ha registrado de la Educación Artística en México, que puede ayudar a comprender mejor su estado actual.

El artista prehispánico estudiaba para lograr “dialogar con su propio corazón”, y convertirse en un *tlayoltehuaiani*, “aquel que introduce el simbolismo de la divinidad en las cosas” (De la Fuente, 1985 p. 30). Partiendo de esta idea, el motivo para remontarse brevemente hasta una época tan antigua es recordar que en esta misma zona geográfica ya existieron sociedades que funcionaban con educación y prácticas artísticas integradas al resto de actividades y a la vida diaria de las personas, lo cual ayudará a entender algunos procesos y costumbres de los pueblos indígenas de hoy, pero también a revisar cómo se realizaba la unión cultural en comunidades funcionales, y aprovechar un bagaje que ya tenemos. Asimismo, se precisa recalcar la importancia que el arte tiene como vestigio de civilizaciones y conocimientos, y por lo tanto como documento antropológico de diversos aspectos de la vida humana, como el

comportamiento, la economía, el nivel cultural, entre otros, (Sanchiz Ochoa, 1979 p. 136) por lo que es medio y herramienta educativa en sí mismo.

La guerra, el sacerdocio y la educación tenían un estrecho vínculo en el mundo indígena antiguo, en cuyos templo-escuelas aztecas proveían una educación militar y religiosa estricta, que incluía la formación artística. La función ritual del arte le confería una importancia casi sagrada, y permitía la integración de la comunidad. Lo que se sabe sobre esta etapa proviene de las obras de frailes evangelizadores y crónicas de los propios indígenas que trabajaban con ellos, aunque el conocimiento que se tiene es más extendido en el caso de los nahuas, cuyas sociedades urbanas como Tenochtitlan o Texcoco fueron de mayor interés para los colonizadores (Escalante Gonzalbo et al., 2010 p. 13-14).

En la infancia, toda educación se proveía en casa y a través de fuertes castigos corporales . Eran los padres los que mostraban los distintos oficios y tareas de forma empírica, convirtiendo a sus hijos en colaboradores. Las niñas hilaban, tejían y molían en el metate, mientras los niños podían salir al lago o al campo para aprender pesca y caza, además de cortar leña y acarrear mercancías. Los niños de la nobleza tenían ayos y ayas (preceptores o institutrices), a partir de los seis años. Se les instruía, por ejemplo, la manera de saludar por las calles, para mostrar sus clase, educación y recato. No se ha logrado precisar a qué edad se iniciaba la escuela vinculada al templo, pero

se sabe que en el nacimiento los padres adquirirían el compromiso religioso de llevarlos .

Los niños acudían al ser “mancebillos” o *telpuchtotontin*, probablemente entre los diez y doce años. Las instituciones de enseñanza conocidas son Telpochcalli: “casa de jóvenes”, Calmécac: “en el linaje de la casa”, Ichpuchcalli: “casa de doncellas”, y la que más interesa para el tema tratado en este texto, Cuicacalli “casa de canto ” (Escalante Gonzalbo et al., 2010 p. 15).

Los estudiantes de todas las escuelas se reunían en la de música y danza, llamada Cuicacalli, que no solo era eso, sino que tenía una función mucho más importante, ya que era el lugar en que la comunidad podía integrarse, al reunir géneros y clases, y cuyos cantos y danzas eran obligatorios para la formación de todos. Cada noche, durante horas, los jóvenes de los Tepochcalli y las jovencitas traídas de los barrios por viejas guardianas se reunían a ensayar. Desde las colinas, los jóvenes del Calmécac tocaban trompetas y flautas y vigilaban que todo se realizara adecuadamente, mientras se punzaban partes del cuerpo para mojar con su sangre bolas de zacate que se quemarían en la ofrenda. Había diversos cantos para distintas voces, cada uno dedicado a una ocasión religiosa, con sus respectivas coreografías (López Austin, 1985 , citado por Escalante Gonzalbo et al., 2010, p. 26). La ilusión de esa reunión artística democrática, pues incluía por igual a jóvenes de varios estratos, se rompía al día siguiente ya que en los puntos de vigilancia del Calmécac se realizarían obras públicas, como diques, edificios o chinampas. Los jóvenes del Tepochcalli

se dirigían a trabajar, bajo las órdenes de los jóvenes nobles con rango de *tiachcahuan* y *telpuchtlatoque*, y otros que se encargaban de alimentar a las cuadrillas.

En cuanto a la función específica de cada escuela, en el Telpochcalli, según el Códice Florentino (Sahagún, 1558, citado por Escalante Gonzalbo, 2010, et al., p. 16) se hacían las águilas y los jaguares, es decir, los guerreros. En esta escuela de carácter principalmente militar, a través de ejercicios y méritos en el campo de batalla, los jóvenes escalaban de rango y ascendían socialmente, aunque las mejores posiciones estaban siempre reservadas para los nobles. A grandes rasgos, sus labores generales consistían en tareas religiosas como barrer, encender fuego, presentar ofrendas y autosacrificio. No obstante, había ciertos permisos como comer y dormir en su casa, tener novia, y decir groserías.

En el Calmécac no existían tales permisos. Al ser la escuela de la élite, a los jóvenes estaban sujetos a una excesiva disciplina a través de privaciones, autosacrificios religiosos, baños de agua fría, meditación solitaria a la intemperie, aislamiento riguroso y castigos fuertes. No podían ver a sus padres, beber, ni tener relaciones sexuales. Esto con el pretexto de que su destino era ocupar los más altos cargos en el gobierno y el sacerdocio. Al ser el recinto del saber más importante de Mesoamérica, estos jóvenes se formaban en artes visuales, retórica y literatura, para poder dedicarse al *amoxtli*: códice o libro, y la *tlacuilolli*: arte pictográfico, poder interpretar tres libros: el *tonalámatl*: calendario adivinatorio de 260 días (Códice Borgia), el *xiuhámatl*: registros

históricos, y el libro de los sueños, que tenía que ver con prácticas de sacerdotes, y para que, al ocupar altos cargos más tarde en su vida, los sacerdotes supieran manejar los calendarios y los administradores y gobernantes manejaran los anales e incluso agregaran contenido a todos estos libros y otros, como los cartográficos, catastrales y tributarios. Tenían que estar listos para expresarse en público, por lo que, a diferencia del lenguaje vulgar del Tepochcalli, en el Calmécac se les enseñaba el *qualli tlatolli*: la buena manera de hablar.

Aunque la información sobre el tipo de instrucción que recibían las mujeres es aún más limitada, trasciende que, en el Ichpuchcalli o casa de doncellas, probablemente un Calmécac femenino, era posible que se formaran sacerdotisas, llamadas *cihuatlamacazque* (Escalante Gonzalbo, et al., 2010, p. 25). No obstante, contrario a algunas menciones posteriores, posibles idealizaciones derivadas de la “culpa blanca” o confusiones con otras civilizaciones como la maya y la mixteca, es evidente que en la cultura mexicana no existía una igualdad de género mayor que en la hispánica. Al ser el guerrero la figura de culto, lo cual estaba directamente enlazado a la virilidad, la misoginia era un fenómeno presente, y ya se usaba el término “mujer” como insulto para alguien considerado débil o cobarde. Las mujeres estaban confinadas a labores del hogar, y sus únicas opciones profesionales eran ser parteras o curanderas, pero también algunos oficios artesanales.

Además de la preparación artística general para la vida social y pública, estaba la especializada, orientada a los oficios artesanales. A los

artistas se les tenía en alta estima, al punto de llamarles toltecas, gentilicio del pueblo más célebre de las antiguas historias nahuas . Como todos los oficios, se transmitía en la familia y el barrio, por lo que los padres esperaban que al madurar su niño adquiriera “rostro, corazón, y oficio de artista”, según tradujo Miguel León Portilla de la frase “*in istli in iollotli in tultecaiotl*” (León Portilla, 1958, p. 579), que también podría referirse a la capacidad de expresión y percepción.

Lo poético y dramático estaba todavía más integrado a la vida cotidiana. A través de la retórica se resguardaba la sabiduría tradicional, y se transmitían las destrezas y oficios con elaborados discursos adecuados a cada situación, a los cuales se les denominaba *huehuetlatolli*: palabra o decir antiguo. Estos discursos, que se pronunciaban en una amplia variedad de momentos y circunstancias, eran extensos, enfáticos, se les tenía que imprimir emoción e histrionismo, y estaban repletos de figuras literarias, en especial metáforas. Hay múltiples registros escritos de los *huehuetlatolli*, que fueron de gran interés para los frailes, como fray Andrés de Olmos y fray Bernardino de Sahagún, pues para ellos era importante la recopilación del saber moral y el modo de expresión indígenas.

Casi todas las ocasiones especiales requerían de esta sofisticada retórica. Cuando se les internaba a los adolescentes en las instituciones de enseñanza, se suscitaba un intercambio de discursos entre los maestros y los padres, y en las bodas declamaban casi todos, dirigiéndose a la novia: los

parientes más viejos, los instructores de escuela, las casamenteras y los parientes del novio. Pero el clímax de discursos en el ámbito familiar era durante el embarazo y el nacimiento del bebé. Los abuelos se dirigían a los parientes y vecinos para anunciar el embarazo y luego dedicaban a la mujer encinta y le daban consejos para cuidar su embarazo y a la criatura. Incluso hablaba la propia madre. Al solicitar a la partera, se hacía con un discurso, ella aceptaba con otro y daba una serie de consejos. Posteriormente, todos los amigos y familiares debían preparar discursos de felicitación para los nuevos padres. Igualmente, había numerosos discursos ligados a actividades profesionales, como para despedir y recibir a las caravanas de comercio y como exhortación para los soldados que partían a batalla. Los discursos políticos los daban los máximos sacerdotes desde lo alto de los templos, los ancianos que elegían al nuevo gobernante se dirigían a él en un acto público, y éste respondía y luego se dirigía al pueblo para declararse protector y guía, y exigir el cumplimiento de la ley. Consta en una crónica que Moctezuma llevó su interpretación hasta las lágrimas y gemidos. (Escalante Gonzalbo, et al., 2010, p. 32).

Otras civilizaciones: Los olmecas son la primera civilización, y por tanto presentan el primer estilo artístico de Mesoamérica, que data del periodo Preclásico medio (1200-600 a. C.). A lo largo de la costa del Golfo de México se encontró una arquitectura con trazos que definen los principios de planeación urbana y arquitectura de Mesoamérica en cuanto a espacios y volúmenes, esculturas monumentales de basalto con lenguaje geométrico,

predominantemente redondo y con una proporción armónica estudiada, y miniaturas de jade de alta especialización (De la Fuente, 1985, p. 30).

Sin embargo, si bien es interesante rescatar que ya se percibían estilos o escuelas artísticas bien definidas por cada zona que dejan de manifiesto un rigor metodológico en el quehacer artístico, y una clara retroalimentación entre ellas, el registro de la educación artística en otras regiones de México es extremadamente limitado. El procedimiento para la instrucción en cualquier oficio parece ser similar al náhuatl en casi todas las culturas: se iniciaba a los niños con educación en casa, y a una cierta edad, alrededor de la preadolescencia, se les enviaba a algún tipo de institución educativa.

La cohesión de disciplinas y la importancia de la tradición oral en la educación precolombina todavía tiene efectos en el mundo indígena contemporáneo, ya que incluso hoy no parecen hacer distinción entre la tradición artística y la técnica, sino que es parte de una funcionalidad integral de las comunidades, lo cual ha enriquecido la cultura nacional de forma palpable. Aunque al arte indígena se le llame “artesanía”, son sus piezas de alfarería, tallado, bordado y otras expresiones, así como su clara y constante influencia en los artistas mestizos, lo que nos ha distinguido como una cultura rica y original ante el resto del mundo (Escalante Gonzalbo et al., 2010, pp. 236-238).

Breve recorrido histórico: Virreinato

.....

El interés en este periodo estriba en el uso que se dio a prácticas artísticas como metodología didáctica, así como la divulgación, a través de la interdisciplinariedad, una de las funciones que contempla la hipótesis de esta investigación para defender la necesidad de una educación artística completa en la población en general. En la situación particular de México, se puede apreciar el comienzo de varios problemas que todavía arrastramos, en especial los distintos

Figura 34. Clases populares, dibujo de Antonio Alzate



Mediateca INAH

niveles de discriminación que se gestaron a raíz del mestizaje cultural. Pero, por otro lado, también la gestación de una sólida tradición artesanal.

A principios de la época colonial, aunque el concepto de educación artística no existía como ahora, las actividades relacionadas al arte fueron medio y fin en la formación de los indígenas, en medio de un entusiasmo que duraría alrededor de 30 años, e iría decayendo progresivamente (Fray Juan de Torquemada). Casi todas las prácticas de la civilización mesoamericana se habían roto y la prioridad española oficial en la formación era inculcar la religión cristiana a los nativos, para lo cual las misiones adaptaron todas sus estrategias educativas, en gran medida con un enfoque dramático y literario. Tras su llegada en 1524, y antes de aprender las lenguas locales, los primeros doce frailes franciscanos usaron como recurso la gesticulación o mímica, para describir a Cristo y María.

La educación de todos los grupos sociales se organizó a través de concilios provinciales, en principio creando dos órdenes: “la república de indios” y la de los españoles (Escalante Gonzalbo et al., 2010 p. 36). Más adelante, la catequesis fue adquiriendo forma en los atrios y el interior de los conventos. Es allí donde se instruye a los jovencitos en la “escuela de artes y oficios”, donde los artistas indígenas realizan esculturas, pinturas y ajuar eclesiástico, ya con estilo europeo. El canto se enseñaba en todos los pueblos, a la par que el latín, y la escritura y lectura españolas. Varias técnicas indígenas se siguieron usando, como el arte plumario, pero ya en imágenes cristianas y en objetos

decorativos y utilitarios que se enviaban a España. También se aprovechó la escritura pictográfica indígena para difundir la doctrina cristiana, como los siete sacramentos. Además de éstas se usaron otro tipo de imágenes como recurso evangelizador, inventadas por el franciscano fray Jacobo de Tastera: dibujos sencillos acompañados con texto en lenguas indígenas y castellano, con una secuencia narrativa similar a lo que hoy conocemos como cómic o historieta (Escalante Gonzalbo, et al., 2010, p. 41).

Entre las escuelas franciscanas de estudios especiales para indígenas que destacaron estuvieron la de artes y oficios abierta en 1527 en los terrenos anexos a la capilla de San José de los Naturales, a cargo del conecedor de las artes europeas fray Pedro de Gante, y el Colegio de Altos Estudios en Tlatelolco con advocación de la Santa Cruz de 1536. En San José se instruía en diversas actividades como el dibujo, la forja de hierro y el bordado, a partir de las técnicas y conocimientos que ya tenían los nativos.

Los agustinos hicieron esfuerzos similares, aunque hay un menor registro, como el Colegio Mayor de Tiripetío que fundó fray Alonso de la Veracruz en 1540 y de cuya escuela de artes y oficios salían los grupos con la tarea de decorar establecimientos agustinos por toda la Nueva España. Es a raíz de este tipo de instrucción que surge el denominado “arte Tequitqui” en las iglesias, fusión del estilo europeo y las técnicas de relieve indígenas.

La Real Universidad se erige en 1553 destinada a naturales y españoles, pero en la práctica no recibía indígenas, que ya empezaban a ser excluidos de

la educación. El virrey Don Antonio de Mendoza solicita al rey y al Consejo de Indias que se autoricen los Estudios Generales o Escuelas Reales. El príncipe Don Felipe firmó las cédulas en 1551. La Universidad tenía como metas la preservación del conocimiento y la ortodoxia (Gonzalbo Aizpuru, 2000 p. 178-186).

La Facultad de Artes o Filosofía eran requisito previo al ingreso en Medicina o Teología. El bachillerato en artes confería prestigio y ventajas en la carrera eclesiástica, por lo que muchos universitarios se conformaban con este título, que era una especie de preparatoria. No obstante, los grupos de alumnos oscilaban de 30 hasta 180.

Aunque la Universidad era la institución cultural más importante, cuando los jesuitas crean sus colegios de Humanidades inició una competencia entre ambas instituciones que involucró al Consejo de Indias, que debió delimitar esta situación. El resultado fue que los religiosos no podían expedir títulos, pero sí impartir cátedras de Artes en sus colegios .

A partir de 1580 se establecen varios jesuitas en el pueblo de Tepotzotlán, donde se erigió un colegio-internado llamado San Martín para niños de ranchos y pequeñas poblaciones, en la cual había tres clases: de catecismo para todos, de lectura y escritura para los avanzados y los hijos de caciques, y de canto e instrumentos musicales para unos cuantos seleccionados por su comportamiento, capacidad y situación familiar. Se abrió otro más tarde en la Ciudad de México, llamado San Gregorio. Se seguía la educación

renacentista del ejemplo, en que las personas de posiciones privilegiadas tenían que estar sumamente instruidas para tener una mayor influencia, lo cual recuerda inevitablemente a la filosofía del Calmécac azteca, y demuestra que no todo fueron diferencias culturales.

La Compañía de Jesús usó la educación artística como herramienta evangelizadora de manera intensa en algunas zonas del país, a través de música, teatro, danza y objetos artístico-litúrgicos. Debido a esto se generó una confusión interesante entre algunos grupos indígenas, que comenzaron a adorar objetos artísticos con representaciones religiosas, e incluso atribuirles poderes, como fue el caso de la comunidad rarámuri.

En la ciudad de México se realizaron múltiples representaciones teatrales, entre ellas nacen las piezas pastoriles, hoy conocidas como pastorelas. En los colegios urbanos para criollos, además de actividades similares a las anteriores, se organizaban representaciones teatrales, que combinaban el náhuatl, otomí y castellano.

La formación de las mujeres comprendía, además de la doctrina cristiana y las labores del hogar, la música y el canto, pero solo en calidad de “gracias” para las seculares y de recitación del oficio divino en el coro para las religiosas. Estas, obviamente, también debían saber leer para este efecto, pero el resto de estudios “eruditos” les estaban vedados, con excepción de los esfuerzos de Sor María Ignacia de Azlor y Echeverz, que fundó los colegios de la Enseñanza y la Compañía de María, patrocinada con su fortuna personal,

para instruir niñas de todos los niveles sociales (Secretaría de Cultura , s. f.), y el caso de las solteras y viudas que se veían obligadas a ir un poco más allá la formación básica para el hogar para poder mantenerse solas, por lo que, además de ser trabajadoras del hogar o maestras de párvulos, se especializaban para ser maestras de música o abrir sus propios talleres de costura. Muchas monjas escribieron experiencias místicas y autobiográficas en poemas, relatos y crónicas. Así, gracias a la filtración del arte en la formación femenina, la Nueva España obtuvo su poeta y escritora más importante, Sor Juana Inés de la Cruz, de apellido original Asbaje Ramírez de Santillana.

Si bien al inicio había una cierta democracia educativa, con el tiempo se presentan la misoginia y el racismo, a lo que se sumó el problema del clasismo, puesto que los niños de comunidades rurales llegan a perder incluso la instrucción en arte e idiomas y aprenden sus labores, generalmente de mano de obra y servicio, en el hogar. A veces sus maestras, también llamadas “amigas” por ser algo así como institutrices para las niñas y algunos niños menores de 7 años, son analfabetas ellas mismas, y lo único que enseñan, en especial a los indígenas, es el catecismo memorizado. Las únicas artes que las niñas conocen en este ambiente son costura y bordado, con la finalidad de que realizaran su ajuar matrimonial.

La enseñanza musical, asimismo, cumplía con los mismos objetivos religiosos, pero había cierta libertad dada por el concilio de Trento en cuanto a gustos y necesidades. La iglesia importó de Europa la herencia milenaria

del canto llano, como se aprecia en el Libro de Coro del Oficio del Santísimo Rosario , y muchos otros géneros de música religiosa como misas, salmos, himnos, oratorios, letanías, *magnificat*, alabados, *te Deum*, e instrumentos seculares como arpa, violín, sistro y campanas (Olmos Aguilera, 2001, p. 202).

La situación se complica más cuando los criollos reciben el mismo tratamiento que ellos propinaban a los demás, y la corona española, ante un estancamiento cultural decide enviar a peninsulares en puestos de responsabilidad para hacer una especie de control de daños, sin ver que solo estaban añadiendo otra capa al sistema de clases de probada ineficiencia. Los criollos se opusieron con firmeza, con el argumento de que la sabiduría prehispánica y virreinal ya nutría todos los campos de conocimiento, y no aprobaban la actitud de superioridad de profesores de España y peninsulares a cargo de las instituciones, entre ellas la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos.

La Academia de San Carlos fue promovida por Jerónimo Antonio Gil, director de la Casa de Moneda. Antes de la autorización de Carlos III, Gil ya había nombrado a varios artistas para la enseñanza de 300 alumnos. Su apertura fue en 1784, y se inició la enseñanza de dibujo, escultura, matemáticas, grabado y pintura, pero esos maestros mexicanos se sustituyeron por los enviados de España, lo cual obviamente provocó descontento. Se les pagó a los profesores criollos una gratificación, de 300 pesos, por sus esfuerzos, pero no se les restauró en su puesto. Solo tres artistas criollos trabajaron como

ayudantes de pintura y escultura. Algunos de los peninsulares seleccionados por el rey como catedráticos de San Carlos fueron Rafael Ximeno y Planes, Manuel Tolsá, Antonio Velázquez González y José Joaquín Fabregat. Esta escuela promovía el estilo neoclásico, y su mayor éxito recayó en el interés por la enseñanza del dibujo y la geometría. Esta última materia la impartiría en 1790 el criollo Diego Guadalajara Tello, exclusiva para los alumnos que se especializarían en Bellas Artes, pero varios jóvenes que aprendían otros oficios tomaron la clase de “aritmética universal”. Debido a este fenómeno, para 1810 San Carlos se había convertido en una escuela técnica, con un gran número de artesanos en sus aulas (Escalante Gonzalbo, et al., 2010, p. 87).

Breve recorrido histórico: Independencia y Porfiriato.

.....

Al iniciar el siglo XIX, los novohispanos tenían muchas inconformidades con respecto a las decisiones de la corona española, lo que los llevó a independizarse. En cuanto a la educación, no estaban de acuerdo con la expulsión de los jesuitas, el desprecio hacia las lenguas indígenas y al intelecto de los habitantes del país, aún si estos eran criollos, y el envío de peninsulares para ocupar puestos de alta responsabilidad en las instituciones educativas. El escritor Carlos María de Bustamante llamaría

Figura 35. Alegoría a las Artes Liberales, Prisciliano Sánchez



Mediateca INAH

en 1821 a los españoles opresores y retrógrados, e incluso “malos”, mientras que el historiador y político Lucas Alamán afirmó que durante tres siglos la Nueva España se había mantenido en un estado de “abyección y abatimiento”, aunque años más tarde se retractaría, en parte al extrañar el orden impositivo y el fuerte cristianismo del virreinato. José María Luis Mora, por su parte, atribuía a los españoles que el pueblo fuese ignorante y pobre (Staples et al., 2010, pp. 99-100). Debido a este tipo de declaraciones radicales de la época, hay pensadores que opinan actualmente que culpar a la autoridad peninsular fue un mito para justificar el constante atraso de la nación. En cualquier escenario, la situación, una vez consumada la independencia, era complicada. Los problemas no excluían a lo académico, pero también se exageró el nivel de ignorancia del pueblo, que realmente no era tan atroz, ya que sí existían múltiples esfuerzos educativos a lo largo del país. Por ejemplo, se conforma el Sistema Educativo Mexicano en 1821 con la intención de una educación integral que se adaptara a las circunstancias a través de distintos planes de contenidos académicos (Tamés, 2004, p. 59).

Desde luego, es innegable que había poca conciencia social en aquel momento, quizá porque el hito de volverse una nación independiente era difícil de asimilar. Que los criollos vieran a los peninsulares como villanos era debido a que estaban personalmente afectados, pero ellos mismos procedían a realizar separaciones y exclusiones tajantes de género y etnia. Así que la equidad e inclusión social quedó en segundo plano, y el debate principal

que permeó este siglo de configuración de la patria fue si la Iglesia debía separarse completamente de la educación. El clero no ejercía un monopolio en realidad, puesto que había varias instituciones que estaban financiadas por el ayuntamiento o el rey, pero la cultura en general era marcadamente cristiana. Este fue el conflicto de conservadores y liberales, ya que en otras cosas estaban de acuerdo, como incluir temas modernos orientados a la urbanización occidental y la generación de capital. Se orienta la educación hacia la información “útil” y que fomente el bien común. Para los varones, son los primeros pasos hacia una ilustración universal, ya que desde la Constitución de la Monarquía Española de 1812 existía la orden de abrir escuelas de primeras letras en todo el imperio.

A pesar de que durante la guerra de independencia tuvo que cerrar por problemas económicos, la Academia de las Nobles Artes de San Carlos continuó siendo el referente principal en la educación artística nacional, con avances en el ámbito académico, novedoso para entonces, y que incluía en sus actividades gremiales la construcción de obras monumentales, así como valuación, agrimensura, historiografía e incluso biología.

El método lancasteriano de enseñanza mutua, introducido por la Compañía Lancasteriana en 1822, permitía la atención de hasta 500 niños con ayuda de un monitor por cada diez niños, agrupados según el grado. Esta compañía benéfica reunía a políticos, escritores y clérigos que pretendían reducir los niveles de analfabetismo. Otra innovación pedagógica fue capacitar al maestro para motivar al alumno. Había escuelas normales para la educación

de adultos, enfocadas a la alfabetización y moralización de artesanos. La uniformidad y mejora de los métodos de instrucción era la necesidad de las academias para perfeccionar las habilidades docentes, así como la promoción del nacionalismo en los niños.

En las reformas de Gómez Farías de 1833 se contempla la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para aprobar libros de texto y otorgar títulos académicos, además de un museo de arte, antigüedades e historia, una biblioteca nacional y escuelas normales tanto para hombres como para mujeres. El congreso aprueba en 1843 un plan general de estudios del ministro de Instrucción Pública Manuel Baranda que pone orden en varios aspectos fundamentales como las materias comunes a todas las carreras, becas, duración de carreras, presupuestos para educación secundaria y superior, enseñanza de idiomas y lenguas indígenas, así como escuelas de artes y oficios.

En el periodo juarista se promulga la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en la que se contemplan las bellas artes (Prawda, 1989, citado por Tamés pp. 61). Se validaron las escuelas de arte existentes y se incluyeron en el sistema al que pertenecía la Escuela de Bellas Artes, así como las Escuelas de Música, Declamación y Artesanos. No obstante, después de ese pálido intento, la indiferencia y poca o nula planeación prevalecieron durante muchos años, manteniendo a la Academia de San Carlos y el Conservatorio Nacional como únicos proyectos de éxito en el ámbito de la educación y fomento artísticos. El artículo tercero de la Constitución cambia la declaración de que la religión

católica era perpetuamente la religión del estado por la frase “la enseñanza es libre”. Una de las figuras a destacar en esta etapa es Ignacio Ramírez El Nigromante que fue, además de un escritor destacado, un representante del liberalismo que fomentó activamente la educación laica al ser ministro de Instrucción Pública. Logró prohibir los castigos corporales y cambiar las clases de religión por las de moral y urbanidad, aunque en la práctica se impartía casi lo mismo, por lo menos al principio.

Los franceses dominan la educación en la década de 1860, proporcionando una metodología ligeramente distinta que alentaba los viajes por Europa para asistir a cursos en Francia, por ejemplo de la Escuela Central de Artes y Manufacturas de París. Maximiliano consideraba la pedagogía francesa como la más avanzada, por lo que apoyó la fundación de liceos. No obstante, no hubo una atención particular a la educación artística para el pueblo.

Ya en la República Restaurada, se promueve el positivismo, junto con una profunda exaltación de lo nacional y los héroes. Se tiene como objetivo conservar la Constitución de 1857, pero buscar la modernidad, y crear un Estado laico, representativo y republicano. En 1867 surge la Academia de Ciencias y Literatura, que se encargaría de realizar concursos y publicaciones, pero el liberalismo después de la Reforma iba enfocado a instruir a la población para el progreso material, por lo que la educación artística quedó, otra vez, relegada.

Para 1875 había solo tres colegios profesionales de artes y oficios, dos de música y uno de bellas artes (Covarrubias, 1875, s. a.).

El primer periodo de Porfirio Díaz logró la pacificación y la reactivación de actividades económicas. De 1880 hasta la Revolución hay un fuerte crecimiento económico y poblacional. El famoso impulso a diversos sectores económicos como el ferrocarril y la industria fue notable, pero también dispar, puesto que no se dio de la misma manera en todo el país, y acentuó la diferencia de clase: mientras unos se enriquecían, los obreros y peones veían todavía más disminuida su calidad de vida.

La educación pretendía ser progresista y moderna, por lo que algunas escuelas primarias tenían maestras con estudios enciclopédicos, y los secundarios y superiores lograron una calidad mundial. El excesivo nacionalismo dio paso al gusto por lo cosmopolita, en especial a lo francés en lo estilístico y a lo alemán en lo militar.

En esta etapa surge un marcado racionalismo, cuya prioridad es mantener al día los descubrimientos científicos y médicos. El educando recibía la visión exacta de la realidad a través de la enciclopedia, la observación y la experimentación. No obstante, la desigualdad persiste en este terreno como en todo lo demás, con calidad inferior en las escuelas de rancherías y las colonias urbanas marginales.

Los educadores se preocupaban principalmente de la educación básica infantil, de mejorar las condiciones de los establecimientos y las metodologías

educativas, ya que los edificios estaban infectados de distintas enfermedades y modificar la temática curricular y las estrategias de disciplina, ya que métodos anteriores, como el lancasteriano, se consideraban excesivamente rígidos y poco efectivos para estimular el pensamiento.

En Veracruz surgieron varios educadores que destacan en la búsqueda de nuevos caminos pedagógicos, como Carlos A. Carrillo, que criticaba la recitación de conceptos ajenos de memoria y a los libros de texto, que consideraba incluso destructivos y muertos. Introdujo *La enseñanza objetiva* de 1885 en el Instituto Fröbel de Coatepec, y publicó el periódico *La Reforma de la Escuela Elemental*. El alemán Enrique Laubscher estableció la Escuela Modelo Orizaba, un centro experimental donde utilizó estrategias de vanguardia para enseñar a leer y escribir simultáneamente con un método fonético y sin deletreo que detalló en su libro, distribuido en todo el país, *Escribe y lee*, e implementó él mismo las “lecciones de cosas”, que mostraban objetos y fenómenos al niño; el suizo Enrique Rébsamen colaboró con Laubscher en la Academia Normal de Orizaba, creó su propio método teórico y publicó la revista académica de 29 tomos titulada *México Intelectual*. Proponía clasificar a los alumnos por edades, no conocimientos, y darle al maestro y sus cualidades individuales toda la preponderancia en el proceso, así como tomar en cuenta los intereses de cada niño. Según Rébsamen, “Las lecciones de cosas abrían a los estudiantes a los vastos dominios de la historia natural, las ciencias y las artes”. Rébsamen y Laubscher colaboraron con Ignacio Manuel Altamirano en

1887 para crear la Normal de México, de carácter federal. Ésta fue para varones durante más de treinta años, aunque en realidad la primera mujer se inscribió en 1889, y la de Jalapa era mixta. A partir de esto, se comenzó a pensar que la mujer estaba especialmente dotada para la docencia en niveles básicos, lo cual representa un cambio ideológico importante.

No obstante, la educación para las jóvenes seguía siendo de difícil acceso. Las pocas ocasiones de “privilegio” que tenían era en áreas artísticas, pero solo a través de cursos esporádicos de dibujo en San Carlos o de música en el conservatorio. La mejor oportunidad de formación que tenían era la de la Normal y la Secundaria para Niñas, que permitía ejercer también como maestra. Debido a que no había prácticamente otra opción profesional para las mujeres, a partir de 1900 el alumnado de las normales llegó a ser 91% femenino, y los profesores en 1907 descendieron a un 23% de hombres. El único campo artístico en el que pudieron desarrollarse las mujeres en este periodo fue la fotografía.

Al enfrentar el problema de una población 80% analfabeta, el ministro Baranda buscó en 1888 la federalización y unificación con la Ley de Instrucción Obligatoria. El Primer Congreso de Instrucción Pública lo presidió el abogado y profesor de historia Justo Sierra. Se establece la educación laica, gratuita y obligatoria y la primaria elemental de cuatro años para niños y niñas. La Compañía Lancasteriana desapareció en 1890 y sus escuelas pasaron a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, con cambios

en las metodologías educativas, que impidieran la simple memorización y repetición. La deserción era común y se creó un cuerpo de inspectores para vigilar el funcionamiento escolar y asegurarse de la distribución de vestido y alimento a los niños. Justo en este tiempo surge el papel de pulpa de madera y los lápices de grafito, lo cual bajó el costo de los útiles. Gracias a estas medidas la escolaridad comenzó a subir, hasta alcanzar casi el doble de educandos hacia el final del Porfiriato, pero tanto la asistencia regular, como la distribución uniforme en toda la República seguían fallando.

La educación básica hacia el inicio del siglo XX estaba en clara evolución. La Secretaría de Instrucción Pública se crea en 1905, adquiriendo su justa dimensión y autonomía. Pero, una vez más, la educación artística general se había quedado en un segundo plano debido a necesidades más apremiantes o a simple falta de interés.

Eso no significa que no se produjera arte de calidad en el siglo XIX. Destacaron la música y las expresiones de arte visual afrancesadas.

Breve recorrido histórico: Siglo

XX



Apenas en vísperas del
exilio de Porfirio Díaz

comenzó a notarse una tendencia
al asistencialismo, aunque a la vez
se da un paso importante hacia
la inclusión cuando el presidente
interino Francisco León de la
Barra aprueba la Ley de Escuelas
de Instrucción Rudimentaria,

que, sin ser obligatoria, da preferencia a los indígenas y no hace distinción de
sexo o edad. Hace honor a su nombre al tomar en cuenta apenas la enseñanza
de español, lectura, escritura y una aritmética mínima. Sin duda era necesario

*Figura 36. Clase de dibujo en la Academia de San
Carlos*



Mediateca INAH

hacer algo por sacar de la completa exclusión a la población indígena, en ese entonces alrededor de tres millones de personas, aislados por no hablar otros idiomas y el analfabetismo. Este tipo de problemas más apremiantes harán que la educación artística no sea para el pueblo más que una idea distante y superflua, un lujo en toda regla, casi exclusiva para hombres blancos, de origen acomodado, europeizados y capitalinos, algo que se repite a lo largo de las siguientes décadas.

Esta ley no tuvo mayor oposición al principio, pero al entrar en vigor durante el periodo de Francisco I. Madero se suscitaron protestas, como la del subsecretario de Instrucción Pública, Alberto J. Pani, que en 1917 recopiló opiniones y criticó la ley, considerada un “anacronismo pedagógico”, debido a la omisión de avances educativos, como la educación integral de desarrollo armónico del alumno y a la información excesivamente reducida que se estaba considerando. Si bien estos argumentos parecen válidos, la mayoría de las personas que apoyaban la postura y participaban en la encuesta de Pani tenían la creencia de que los indígenas eran demasiado estúpidos y perezosos, un peso para la población hispánica, y consideraban casi “peligrosa” su instrucción.

Llegados a tal impase, el punto de acuerdo con Gregorio Torres Quintero, encargado de la Sección de Instrucción Rudimentaria, fue que tenían que castellanizarlos para poder “civilizarlos”. Esta política de apoyar la enseñanza del castellano duró hasta la época cardenista, en que se apoyó la educación bilingüe del indígena.

De las encuestas de Pani surgen otros temas, como la centralización y la autonomía de los estados, la necesidad de escuelas agrícolas e industriales, normales regionales y la colaboración de los empresarios en la educación. La guerra se interpuso entre los intentos durante el periodo de Victoriano Huerta de aumentar el número de escuelas y materias, y apenas se crearon 200 rudimentarias, mientras que se interrumpieron nuevas fundaciones en diversos estados. Las ya existentes no funcionaban de manera óptima, puesto que eran pequeñas y limitadas en el mobiliario y material, y evitar la deserción dependía de la pericia social y el trabajo de los maestros.

En el transcurso de la Revolución no cesaron las discusiones sobre educación, su modernización y expansión, y las legislaciones centrales y de las entidades. A pesar de que muchos profesores e incluso niños tomaron las armas, y de las epidemias, hubo avances interesantes en este lapso. Se subieron los sueldos de los maestros y surgieron nuevas propuestas educativas, como la escuela racionalista de Yucatán, derivada de la Escuela Nueva de Francisco Ferrer en Barcelona, que influyó en otros estados como Tabasco, Morelos, Veracruz y en la ciudad de México.

A lo largo del siglo XX hay cambios vertiginosos y radicales, crece la industrialización y hay más medios de transporte y de comunicación, junto con una importante explosión demográfica, aunque en la década de 1970 se comenzaron a reducir las familias gracias al lema “la familia pequeña vive mejor”. Todo esto influyó en las costumbres, la cultura y otro estilo de vida.

La prioridad de los gobiernos fue la modernización y tratar de alcanzar el ritmo de desarrollo de otros países, en lo cual la Educación Artística y el fomento cultural estaban incluidos, pero a veces solo en teoría o subordinados a la ciencia, la tecnología y la industria, todo esto en un marco de profundas desigualdades sociales (Vázquez, J. et al., 2010, p. 217).

José Vasconcelos asume la rectoría de la Universidad en 1920 y emprende una cruzada para combatir el analfabetismo, sintiéndose responsable de la regeneración cultural y moral del pueblo, un entusiasmo que contagió al presidente Álvaro Obregón, que funda la Secretaría de Educación Pública en 1923. Este proyecto educativo se inspiró en el programa cultural de Anatoli Lunarchasky en la URSS, con la intención de desligarse del porfiriato.

En este periodo de búsqueda de ideales revolucionarios, los teatros, cines, plazas públicas, parques y estadios se transformaron en vehículos alfabetizadores. Se creó el departamento de Bellas Artes, y de Bibliotecas y Cultura Indígena. A través de las “misiones culturales”, pintores, músicos y otros artistas enseñaron dibujo, canto, danza y gimnasia que adquirieron nueva importancia en la formación de estudiantes.

Un esfuerzo destacado en 1923 fue el de Adolfo Best Maugard, que se propuso crear un método de dibujo para las masas analfabetas, confiando en el arte como vía para la expresión y la identidad nacional, que se concretó en el libro de texto oficial *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano* (García de la Cruz, 2017, s.p.). La obra de Alfredo Zalce representa

las jornadas alfabetizadoras, y forma parte de las misiones culturales, junto a Ángel Bracho, a partir de 1936. La pintura deja de ser privativa de la academia, se pone al alcance de todos y se nutre de nuevas manifestaciones. Los frescos y murales cobran auge, y retratan la historia de manera directa. Vasconcelos emprendió una amplia labor editorial para dar a conocer la literatura universal, con un enfoque cristiano y una selección de autores que mostraran ejemplos que debían imitarse. En lo rural esta labor fue más vigorosa y las Casas del Pueblo, las primeras escuelas federales, se convertían en centro de vida de la comunidad. Tenían un espíritu apostólico, al punto en que se les llamaba misioneros a sus creadores (Lorduy-Osés, 2021, s. a.).

Diego Rivera plasma con técnica de grisalla escenas relacionadas con el trabajo científico, artístico y educativo en el edificio de la SEP. Salvador Novo, Xavier Villaurrutia y Jaime Torres Bodet fueron miembros del grupo Contemporáneos, que planteaban una visión menos nacionalista de la cultura, en pleno auge del muralismo. Los grabados y la caricatura formaban parte esencial de la prensa.

En el gobierno de Calles, se consideró que el humanismo era accesorio mientras no hubiera crecimiento económico, y se criticó el romanticismo y religiosidad de Vasconcelos. La educación también era un instrumento decisivo en este periodo de reconstrucción económica, pero desde un punto de vista técnico y pragmático.

Hacia 1925 ya está en marcha el proyecto agrario para mejorar la producción y recuperar la confianza de los campesinos, por lo que los esfuerzos y recursos de la educación rural de los veinte y los treinta se centran en modernizar al campesinado en sus sistemas de trabajo, e impulsar el cooperativismo agrícola, con técnicas novedosas como el “enseñar-aprendiendo”. Calles aprobó la ley de Escuelas Centrales y Bancos Agrícolas Ejidales en 1926, a partir de lo cual surgieron escuelas con bancos y hectáreas para siembra, pero el inicio de una crisis económica hizo que se dejaran de realizar este tipo de proyectos ambiciosos (Arce et al., 2013, p.151-152).

La educación callista estuvo a cargo de Moisés Sáenz, que buscaba la integración de la nacionalidad mexicana, a través de una unidad cultural, y expandir el sistema escolar en el campo, para lo cual intentó adaptar la pedagogía de “escuela activa” de John Dewey, para continuar con la idea de que las escuelas fueran también centros sociales, donde se aprendería a vivir y a amar a la patria. Para 1932, el número de escuelas rurales había aumentado estratosféricamente. En este proyecto idealista, se incluían “formas organizadas de recreación y esparcimiento”, pero, una vez más, completamente subordinadas a lo práctico y material, en este caso, a la actividad agrícola, a pesar de que Sáenz consideraba que la escuela mexicana debía ser “portadora de una tradición folclórica, de un temperamento artístico”. Estos esfuerzos también se toparon con múltiples obstáculos, como la falta de recursos, ineficiencia, resistencia de las escuelas católicas, programas defectuosos, etcétera. (Arce

et al., 2013, p.152-156). También se topó con fracasos semejantes la “Casa del estudiante indígena”, que pretendía “modernizar” a algunos individuos para que cambiaran sus comunidades, pero ninguno regresó a sus lugares de origen. También se interponen situaciones políticas, como las tensiones entre gobiernos estatales y el central, que buscaba tomar el control en la consecución del ideal revolucionario de educación unitaria, nacionalista y modernizada.

Leopoldo Méndez funda la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR) en 1933, que agrupa intelectuales y artistas mexicanos de izquierda que luchaban contra el imperialismo y el fascismo, inspirada por la organización francesa Association des Ecrivains et Artistes Révolutionnaires, . Abandonan el espiritualismo vasconceliano, y asumen políticas del presidente Lázaro Cárdenas. Con su amplia producción artística, en especial murales en edificios públicos, con temas pedidos por los sindicatos obreros, la Sección de Artistas Plásticos de la LEAR toma auge en 1934, con el objetivo de un arte nuevo al servicio del pueblo. Sus miembros crean en 1935 el “Taller-Escuela de Artes Plásticas, con David Alfaro Siqueiros como portavoz, y el Taller de Gráfica Popular en 1937, que haría un intenso trabajo de carteles, telones para mítines y teatro, volantes, folletos, y más obras gráficas, hasta la década de 1970. En 1948 surgió el Taller de Integración Plástica (TIP), creado por José Chávez Morado para la experimentación de técnicas enfocadas al muralismo, que en 1950 recibió apoyo gubernamental por medio del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), que estaba recién fundado, para incluir el diseño de los

espacios arquitectónicos en dicha integración. El TIP se convertiría en 1961 en una escuela de artesanías y artes aplicadas (Lorduy-Osés, 2021, s. a.).

En medio de la urbanización y acelerada industrialización, Jaime Torres Bodet se hizo cargo de la Secretaría de Educación Pública desde 1958, en que se creó el “Plan de Once Años”, con proyectos para construir escuelas, instruir docentes y publicar textos gratuitos. Ya para este tiempo comenzaron movimientos sociales e inconformidades en centros educativos urbanos y rurales que provocarían la tragedia estudiantil de 1968, en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, pero no evitarían el surgimiento de grupos en el futuro. Luis Echeverría apuesta por retórica izquierdista, para tratar de calmar la situación. Sin embargo, el mismo partido oficial continuaría en el poder. El secretario Víctor Bravo Ahuja tenía objetivos prácticos: mejoró el funcionamiento de la Secretaría y la organizó en subsecretarías: enseñanza primaria y normal; media, técnica y superior; cultura popular y educación extraescolar, y coordinación educativa. Sin tocar las materias de educación básica, se descentralizó el sistema y se dividió en 9 regiones y 37 subunidades, y se impulsó una nueva ley de educación en 1973. Esta época parece particularmente pragmática y centrada en la actitud científica y la conciencia histórica, aunque sí se contemplaba la educación artística entre las nuevas áreas de estudio, pero, una vez más, como un complemento. Se implementó este programa en la medida de lo posible, a pesar de la resistencia del sindicato y se reformaron los textos de matemáticas y ciencias naturales

por parte del Instituto Politécnico Nacional, y español y ciencias sociales por El Colegio de México, con un lenguaje más llano y buscando el fomento de la lectura. En cuanto al impulso a lo cultural, en 1972 Bravo Ahuja promueve la excavación y restauración de monumentos históricos, y se preocupa por el impacto de los medios de comunicación y su posible utilidad, echando mano para la educación de las masas del radio, televisión, carteles, libros, revistas y la filmación de 42 cortometrajes educativos. Es decir, el arte y la producción audiovisual están presentes como material didáctico y la promoción de la cultura se toma en cuenta, pero no necesariamente se contemplan mejoras en su enseñanza, algo que persiste a lo largo de los sexenios siguientes. Además, en la segunda mitad del siglo continúan programas de urgente atención como la alfabetización y la enseñanza del español a comunidades indígenas.

En el sexenio de De la Madrid se busca la competitividad en el mercado internacional, debido a la globalización y la crisis, algo que provoca quiebre de empresas y desestabilización política. (Vázquez et al., 2010, p. 218-233) En el período de Carlos Salinas de Gortari, que desde la campaña presidencial promovió la necesidad de una Secretaría de Cultura, se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Este consejo promovió eventos culturales y exhibiciones, se financió una sala de culturas precolombinas en el Museo Británico, se funda el canal 22 y se promueven la producción de cine, los museos y la arqueología. Sin embargo, la educación siempre es más complicada, y Salinas pretendía federalizarla y neutralizar

la resistencia de los sindicatos, lo que ocasionó una serie de cambios de secretario de Educación. Este gobierno de “liberalismo social” nombraba a la educación como prioridad en su agenda, y el Banco Mundial recomendó que la educación básica fuera prioritaria. En realidad, era la economía y el objetivo de estabilizarla lo que se imponía. Es el tiempo de la firma del Tratado de Libre Comercio y la venta de bancos estatizados, e incluso la educación iba enfocada a la investigación para avanzar en lo científico y tecnológico, siempre con cara al exterior.

A partir de 1989, con el programa “Solidaridad” se reconstruyeron escuelas y su moviliario, y se buscó una vez más modernizar, descentralizar, usar medios electrónicos para llegar a zonas marginales y eliminar la enseñanza por áreas de estudio. Con Ernesto Zedillo en la SEP se anuncia que la educación básica obligatoria comprende preescolar, primaria y secundaria, y los contenidos y materiales nuevos se parecen al movimiento estadounidense *back to the basics*, centrándose en la lectura y la aritmética, y en rasgos más generales la capacidad de comunicación y resolución de problemas, con una historia patria que cimiente la identidad. Se logró trasladar el control de preescolar, primaria, secundaria y normal a los gobiernos estatales, por medio de un entendimiento con los sindicatos, pero la SEP continuaría a cargo de los materiales y programas. Este gobierno lleno de cambios, pero con descuido del interior, culminó con un levantamiento en Chiapas y el asesinato del candidato oficial a la presidencia.

El sexenio de Ernesto Zedillo se preocupó por la exportación de bienes y servicios, y por la creciente emigración a Estados Unidos provocada por el desempleo. Para la competitividad internacional consideraba que la ciencia era primordial, así que se priorizó la educación y la investigación, con Miguel Limón en la SEP. Sin embargo, la falta de recursos llevó a concentrarse en la baja escolaridad, una vez más atacando el analfabetismo y buscando una capacitación para el trabajo y la repartición de asesoría y material didáctico a padres de familia de zonas marginadas y en las escuelas primarias multigrado. También se establece en 1997 un programa de becas para primaria, se publica el Atlas geográfico universal, se actualizan libros de 3er. Grado, se inicia una Biblioteca de Actualización para el Maestro, un manual para asesores, libros de secundaria en Braille y en 1999 un programa de supervisión para directores de zonas marginadas, así como un Sistema Nacional de Evaluación, con intentos por mejorar las escuelas normales y aumentar el sistema de estímulos económicos para maestros .

En estos años hubo una actividad cultural intensa, que incluyó la educación e investigación artística y el desarrollo cultural infantil, además de la publicación de libros, renovación de museos, fomento a la cinematografía, orquestas de cámara, estímulos a la creación artística, restauración de edificios, investigación y catalogación de patrimonio cultural.

En cuanto al presupuesto total de la Federación destinado a educación, en época de Vasconcelos se elevaba al 15%, con Calles bajó a 7%, en

1930 llegó hasta 14% con Narciso Bassols, en el cardenismo fluctuó entre el 15% y el 18% (Vázquez, 1970, citado por Arce et al., p .158), de 1970 a a 1981 baja hasta el 1.76% , y sube solo hasta el 5,5%, siendo 8% el mínimo recomendado por la UNESCO, para desplomarse de 3.25% a 2.84% de 1982 a 1988, en 1994 subió hasta 6%, pero continuó el perfil ineficiente y para 1997 bajó a 4.2% (Vázquez et al., 2010, p. 229).

Breve recorrido histórico: Siglo XXI

.....

El siglo XXI inicia con problemas que se vienen arrastrando tiempo atrás. Así, a pesar de que el analfabetismo ya ha disminuido, la demanda de educación en todos los niveles crece, los sindicatos obstruyen las

reformas y evoluciones a profesores, no hay suficiente tecnología para dejar de depender del exterior, no mejora la calidad ni los estímulos para evitar la deserción y se sigue percibiendo un rezago. Con este panorama persistiendo a través de los siglos, el arte sigue siendo de segunda necesidad.

Figura 37. Alumnos en la actualidad.



El tema del valor epistemológico de la investigación artística tomó fuerza en Europa en la primera década del siglo XXI, por el Proceso Boloña de 1999 para la integración de la educación superior. En la Conferencia de Berlín de 2003, los países participantes de dicho acuerdo establecieron como requisito indispensable para cualquier institución la investigación a nivel doctoral, incluidas las escuelas de Arte. En México, también ocurrió esta transición de las academias artísticas. Por ejemplo, la Academia de San Carlos, que se integró a la Universidad Nacional Autónoma de México en 1933, convirtiéndose en la Escuela Nacional de Artes Plásticas en la década de 1970, pero que se transformó en la Facultad de Artes y Diseño hasta 2014, gracias a sus programas de investigación de posgrado (Ayala García, et al., 2020, p. 11).

En el año 2000 gana la elección el Partido Acción Nacional, terminando el largo gobierno unipartidista. El ex rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Reyes Tamez se encargó de la educación en este periodo, con la promesa de mejorar el PIB asignado para el efecto, mientras que Fox tenía como prioridad implementar el inglés y las computadoras en escuelas públicas, así como intenciones de mejorar la calidad, mientras que la OCDE calificaba de manera deplorable la educación mexicana. A pesar de ello, los planes curriculares de nivel secundaria disminuyeron las asignaturas hasta la mitad. En este sexenio surgen las “escuelas de calidad”, con horario completo y la implementación de tecnología multimedia como apoyo didáctico con la Enciclomedia, que consistiría básicamente en libros de texto en formato

digital e interactivo, que funcionarían a través de un pizarrón electrónico. No obstante, este proyecto terminó por no prosperar, aunque se gastaron más de 23,000,000 de pesos en él, debido al fallo en la licitación de los equipos y el software, y para el siguiente sexenio dejó de implementarse definitivamente.

Alrededor del año 2000 la educación artística de primero a sexto de primaria tenía los objetivos de “desarrollar aspectos elementales del lenguaje artístico en sus expresiones corporal, musical, plástica y teatral, para comunicar en forma creativa pensamiento y afecto” (Ramírez, 2000, citado por Tamés, p . 68). En ese entonces se aplicó un proyecto denominado Proyecto de Activación de la Inteligencia, (PAI), supervisado por la SEP para el nivel primaria , enfocado a mejorar habilidades del aprendizaje y fomentar el autoaprendizaje (Baqués, 1997, citado por Tamés, p . 69). Entre esas habilidades estaban la percepción y la estructuración espacial, y muchas actividades dirigidas a la expresión artística. También existió la serie “Arte para Niños”, de CONACULTA, que compilaba las características de manifestaciones artísticas plásticas en occidente, como el ejemplar “Figuras”, de Brigitte Baumbusch (1999), entre otros como “Animales”, “Caras”, “Ojos”, “Naturaleza”, etcétera. En la Ciudad de México, en las entonces delegaciones Iztapalapa e Iztacalco, se realizó el programa “Aprendiendo a través del arte” de la SEP, con apoyo de la Fundación Guggenheim (Tamés, 2004, p. 70).

Es en estos años que se comienza a utilizar la tecnología en lo educativo, aunque todavía no se generaliza demasiado por la falta de

infraestructura en las escuelas, y porque no había la costumbre de usar este material. A partir de 1997 surge el programa Red Escolar, que todavía funciona, que usa televisión e Internet para albergar distintos contenidos educativos y sobre las infancias, como libros, videos, páginas, etcétera, pero tuvo un uso limitado en sus inicios porque dependía de la disponibilidad en cada escuela. A pesar de la omnipresencia de lo digital en lo consecutivo, el problema de las desigualdades tecnológicas persiste, hasta ponerse otra vez de relieve en el año 2020, con la necesidad de estudiar a distancia por el confinamiento de la pandemia de SARS-CoV-2 . Otro recurso didáctico innovador fueron los CD-Roms, que para los alumnos que tuvieron acceso resultaba atractivo, por la incorporación de sonidos e imágenes. Con los medios digitales comienza a surgir otra visión educativa, posmoderna y holística, en la que los contenidos ya no se dan necesariamente por separado, sino que las materias y temas se comienzan a trabajar de manera conjunta. La Red Escolar tenía un proyecto de Educación Artística para las escuelas de educación básica llamado “Cómo ves”, con foros de discusión, exposiciones virtuales, publicación de trabajos de los alumnos y revisión periódica de los elementos básicos de la composición plástica. (Tamés, 2004, p. 72). Actualmente, la página web de Red Escolar alberga mucho más contenido y recursos, e incluso puede descargarse una app para uso en la educación básica, pero, una vez más, sujeta a la disponibilidad de dispositivos.

En 2004 inicia la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en la que se proponen los contenidos en bloques de secuencia inductiva, de lo simple a lo complejo. En 2009 se anuncian los programas de estudios y para las artes se asignan las competencias de sensibilización, contemplación, expresión, apreciación, contextualización y creación. Sin embargo, aunque se hizo más complejo el contenido de Educación Artística, no se tomó en cuenta la preparación que debía tener el docente, que era el responsable de crear las situaciones didácticas, ni se aumentó el número de horas para la materia, en ese entonces de una hora semanal, y en las “habilidades para la vida” planteadas en el RIEB no se incluía el arte como prioridad. Esto generó diversas críticas en medios de comunicación por seguir relegando la materia, a pesar de que la SEP buscaba “romper con la inercia tradicional de la educación artística como una asignatura “recreativa” o de “relleno”. El material disponible para las actividades son el libro de texto, sitios web de consulta, tecnologías y visitas a sitios de interés como museos y teatros (Ramírez, 2021, s. a.).

El Programa de Estudio 2011, ya en la administración de Felipe Calderón, contemplaba para preescolar el campo formativo expresión y apreciación artísticas, orientado a potenciar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, espontaneidad, imaginación, gusto estético y creatividad, con experiencias que propicien la expresión y el desarrollo de capacidades para interpretación y apreciación de producciones artísticas. Para primaria y secundaria está contemplada la materia de Educación Artística, en que ya

existen libros de texto y guías del maestro para cada grado, que abarcan los cuatro lenguajes artísticos básicos con material y actividades (SEP, 2011, citado por Colorado Araujo , p. 62). Sin embargo, en dichos materiales se notaba la necesidad de guías especializados, y se notaban deficiencias en la secuencia de las actividades, no había glosario y faltaba bibliografía. En 2011 se delimitan los ejes de la enseñanza: apreciación, expresión y contextualización, directrices para las disciplinas de artes plásticas, expresión corporal y danza, música y teatro.

En la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto, en 2016 hay nuevos cambios en los objetivos, así anexando formalmente la asignatura de artes como parte del perfil de egreso del estudiante de nivel básico, dentro del componente “Desarrollo Personal y Social”, con los cuatro ejes de: práctica artística, elementos básicos de las artes, apreciación estética y creatividad, y artes y entorno (Ramírez, 2021, s. a.).

En la última década siguen destacando como promotores de la educación artística a nivel nacional los organismos CONACULTA, Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), pero aunque tienen escuelas de iniciación artística, centros de cultura y estrategias de divulgación artes y enseñanza, no se encargan de la educación artística en el nivel básico. Otra limitante que persiste son las pocas horas designadas a Educación Artística: dos por semana.

Colorado Araujo (2014, p. 63) cita a Lucina Jiménez, fundadora y directora general de ConArte, cuando decía en 2010 que la educación artística se encontraba todavía “en obra negra”. ConArte es un organismo de la sociedad civil que realizó un programa de danza en primarias del Centro Histórico de la Ciudad de México con problemas de violencia, logrando buenos resultados. Esto llevó a que el Gobierno del entonces Distrito Federal les asignara un edificio, en el que todavía se alberga su centro La Nana. Esta asociación ha trabajado en otros estados de la República a favor de la niñez y juventud, así como en otras partes del mundo. Jiménez también destaca a la asociación civil la Vaca Independiente, por su colaboración con la SEP en Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica, por su metodología para la educación con el arte como medio y la formación de miles de maestros en todo el país, y a fundaciones de empresas privadas como JUMEX, pero hace hincapié en que además de estos esfuerzos, hacía falta mayor involucramiento de las autoridades gubernamentales (Colorado Araujo, 2014, p. 64).

En cuanto a la formación de docentes, para 2021 la licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Normales apenas tenía dos materias para educación artística en el 6° y 7° semestre, con cuatro horas semanales. Esto parece insuficiente para los objetivos ambiciosos que se suelen tener con respecto a la educación en la libertad y creatividad en estas últimas décadas (Ramírez, 2021, s. a.).

El acuerdo para Plan de Estudio de 2022 de la presente administración incluyó entre sus aportaciones de todos los campos a ochenta miembros de la cultura y las artes. Si bien este acuerdo está principalmente enfocado en la inclusión desde la diversidad, y toma en cuenta la Educación Artística en el último eje articulador del currículo para preescolar, primaria y secundaria, reconoce al arte como algo más que un elemento decorativo, y se propone romper con el dualismo razón versus sentimientos e imaginación. Se conformaron los siguientes campos formativos: “Lenguajes”, “Saberes y Pensamiento Científico”, “Ética, Naturaleza y Sociedades” y “De lo Humano y Comunitario”. Para “Lenguajes” se incluye la experimentación creativa y lúdica a través de la interacción con manifestaciones culturales y artísticas, tomando en cuenta la intuición y la sensibilidad.

Este acuerdo contiene un apartado dedicado a “Artes y experiencias estéticas”, en que ahondan en el papel que tiene el “sentir y pensar el arte en la escuela”, como lo es la sensibilidad, el ejercicio del pensamiento crítico, el reconocimiento de la diversidad cultural urbana y rural, y constituir un laboratorio de recreación del humanismo. Se recomienda acercar a los estudiantes desde temprana edad a todas las manifestaciones artísticas, incluyendo formas occidentales no convencionales como performances y multimedia, lo digital y el arte popular. También se propone usar el arte como medio para explorar otros contenidos de ciencias y humanidades (SEP, 2022 , pp. 119-136). Sin embargo, aún está por verse cómo se implementará este plan

en la educación artística, si las horas lectivas aumentarán, si habrá mejoras en los materiales, si se enriquecerá la formación del docente o se le dará apoyo necesario, cuál será la estrategia para eliminar la fragmentación de los saberes y si se podrá llegar a objetivos más concretos en su consecución que en reformas anteriores.

Manifestaciones populares

En los libros de texto de Educación Artística de la SEP de 3° a 6° grado de primaria, se puede observar que las expresiones propiamente mexicanas se incluyen en el temario, al mencionar técnicas usadas en la época prehispánica, reconocimiento de la música tradicional y danzas de cada región y sus características, ilustraciones de obras plásticas y danzas autóctonas, artesanía típica, folclor mundial, etcétera. Sin embargo, resultó

Figura 38. Niño en fiesta tradicional



imposible constatar de qué manera se integran estos elementos en la práctica, y cuánto se expone a los estudiantes a manifestaciones presenciales de lo popular, o si se les hace conscientes sobre conceptos como el sincretismo y el eurocentrismo.

La Secretaría de Cultura en México considera la E.A.: “incluyente, al dar cabida no solo a las bellas artes, sino también a las artes populares, indígenas, tradicionales, contemporáneas y emergentes” (citado por Salgado y Durán, 2021, p. 22). Sin embargo, todavía se coloca en primer lugar la enseñanza de las bellas artes (tradiciones artísticas europeas), lo cual delata todavía una postura asimilacionista y homogeneizante de la educación en México (Dietz, 2014, citado por Salgado y Durán, 2021 p. 22), y una discrepancia entre el discurso político y la realidad.

En una comparación de materiales, se observa que la cantidad para música clásica y música popular es dispar. Por ejemplo, para la primera se consideran los métodos Kodaly, Orff, Dalcroze y Martenot y para la segunda “Ah, que la canción. Música mexicana en la escuela” y “Compendio de sonos huastecos” (Balada, 1998, Jiménez, 2008, y Bernal, 2008, citados por Salgado y Durán, 2021, p. 23).

Sabemos que existe una división clara en la jerarquía y separación del arte “culto” y el “popular”, de lo europeo y lo autóctono. En décadas anteriores, lo folclórico y popular estaba en la escuela principalmente como accesorio para festivales o actividad optativa. Desde 2011, en el material educativo se incluyen

ya actividades generales para el aula, pero, una vez más, no fue posible revisar cómo se han implementado en el aula a lo largo de la última década, y si se consideran a la par que las bellas artes.

Para dar valor al arte, se le da peso al fenómeno estético del objeto y su efecto en el espectador, pero se deja de lado el contexto social e histórico, así como el proceso de producción. Mariscal (2005, p. 2) considera que el arte debería, más bien, analizarse como una construcción social, histórica y política, para evitar el discurso hegemónico que genera una jerarquización de lo artístico.

A partir de la teoría estética, Sixto J. Castro (2002) plantea una reivindicación del arte popular, para situarla en paridad con el arte culto. Aunque el proceso para empezar a distinguir entre ambas inició desde el renacimiento, hay teóricos que piensan que arte culto (*high art*) y popular (*low art*), se diferencian como tal desde el siglo XX. Sin embargo, la distancia entre una y otra, y qué son esos aspectos en que difieren no se pueden determinar con exactitud, así como el valor estético de cada artefacto. Existe la “jerarquía tolerante”, que sigue considerando las obras de arte por encima de lo popular, pero que reconoce que esto último tiene su justo lugar, o la “relativista”, que niega que haya cualquier clase de arte superior a otra (Fisher, 2002, citado por Castro, p. 432). Como sea, es imposible pasar por alto que en la época actual todo tipo de productos artísticos se entrelazan, y es interesante analizar qué valor o función tiene cada uno en nuestras vidas, sin predilección por

uno u otro, aunque a menudo queda poco espacio y tiempo para ahondar en los orígenes, características y procedimiento de ejecución de cada expresión artística regional, y qué diferencias y puntos de encuentro podrían tener con las técnicas clásicas de cada área, por ejemplo, cómo el trazo escénico no es el mismo en un escenario teatral que en una fiesta de pueblo, y en donde se funden debido al mestizaje.

Salgado Salinas y Durán González (2021 , pp. 19-20) contraponen la enseñanza de la música clásica con la de la música popular y tradicional. En muchos países se ha considerado la enseñanza de la música clásica occidental como la educación musical en general, quizá por efecto de las acciones colonizadoras europeas de la historia (Carabetta, 2017; Villalobos y Ortega, 2017). En México, la enseñanza musical tiene dos ejes curriculares, según González Moreno (2019): expresión y apreciación artística. Las políticas educativas indican que debe incluirse la diversidad cultural, y en el nivel básico se ha contemplado el folclor mexicano, a diferencia de niveles superiores, en que el músico se forma principalmente en la música europea de concierto. Sin embargo, los problemas de la educación musical en el nivel básico son de índole económica, social y cultural, lo cual opaca el interés en la diversidad cultural (Pérez, 2006). No se puede borrar la influencia colonizadora, pues lo occidental forma parte de nuestra historia, pero hay que considerar sus procesos de resignificación, y entran en diálogo con las tradiciones (Villalobos y Ortega, 2012). Bereday (1968) propone la pedagogía comparada, con la idea

de “consagración”, que supone una mirada hacia lo no legitimado (no sólo en la música), para comprender a los demás y a nosotros mismos, lo cual Salgado y Durán retoman con la intención de transitar de la educación musical clásica a las músicas populares o indígenas, con los principios descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación (Salgado y Durán, 2021, p. 19).

La música es un objeto epistemológico que conlleva una construcción histórica que le ha dado a las músicas clásica y popular una clasificación jerárquica. La música europea tiene un largo camino de racionalización en busca de especializarla y volverla un “arte puro” (Mendivil, 2016, citado por Salgado y Durán, 2021, p. 20) que surge del idealismo alemán decimonónico y que otorga al concepto de “música universal” un valor estético a determinados códigos armónicos y tonales. Este proceso legitima a la música clásica como lo “culto” o “elevado”. Así, lo popular se convierte en lo “otro”, es decir, lo “vulgar, ilegítimo e impuro”. De esta manera se llegó a posicionar a las expresiones musicales del pueblo como géneros menores, lo que llegó desde Europa hasta América Latina. En México, existen ciertos valores musicales de los pueblos originarios que se toman en cuenta como bagaje cultural nacional, pero en los programas de educación musical continúa el privilegio de la música europea de concierto, con pocas alternativas curriculares, y todas estas únicamente en el nivel profesional.

El arte mexicano es híbrido y sincrético, producto de las culturas tradicionales y la cultura occidental moderna. “La mezcla de elementos de

dos esferas sociales diferentes (la elitista y la popular) en el arte produce algo particular que resulta interesante desde el punto de vista estético” (Bartra, 1998, p. 75). Entonces, en el contexto nacional lo lógico sería conocer ambas por igual. Bartra (1998, p. 77) menciona que el arte elitista se nutre del popular y las integra en piezas “nuevas”, y también lo contrario, cuando el arte popular hace una reelaboración del arte elitista. Como ejemplo, nombra a la artesana de Ocotlán, Morelos que reproducía en 1990 cuadros de Frida Kahlo en sus piezas de barro *naïf*, a mano y sin moldes, a los cuales a veces les agregaba elementos de su invención. Ella consideraba que las figuras de barro son más versátiles que una pintura, y que a través de ellas puede darle vida a Frida y sus cuadros. A su vez, la obra de Frida Kahlo estaba altamente influenciada por el arte popular mexicano. Esta retroalimentación tan fuerte se refleja en los contenidos educativos, porque es inevitable, pero no con la misma intensidad en que se gesta en la producción artística nacional, en que están prácticamente fusionados y en diálogo constante.

La artesanía mexicana se ha estudiado desde tres enfoques: nacionalista, clasificación y análisis de la producción. La nacionalista inició después de la revolución, en que se le consideraba símbolo de identidad nacional, por lo que también surge un purismo de la tradición. Se buscó revivir técnicas y diseños perdidos, exaltando lo pintoresco y folclórico. El de clasificación especifica en qué categoría está cada artesanía según distintos criterios como su función, materiales, si son urbanas o rurales, procesos de

producción y muchos otros. Este enfoque otorga “principios universales” a los objetos como estilo, línea, colorido y más. El de análisis de producción surgió a partir de los setenta, en que continuaba la visión nacionalista, pero con mayor énfasis en los procesos de producción y la coexistencia del capitalismo con formas de producción alternativas. Aquí entran en juego los manejos ideológicos, políticos y económicos por parte del estado, pero el análisis histórico continúa ausente (Mariscal, 2005, p. 8)

Alonso (2019, citado por Salgado y Durán, 2021, pp . 20-21) menciona tres etapas en la identidad musical de México:

La música de los antiguos mexicanos, en gran medida desconocida: contenido social, ritual y ceremonial, con la creación de los propios instrumentos, representación de la naturaleza a través de la música; mestizaje musical, derivado de la conquista española: ritmo de cada región con rasgos de distintos orígenes, como el son jarocho que tiene elementos de música renacentista italiana y española y de música indígena-colonial; música nacionalista y revalorización de lo autóctono: géneros musicales contemporáneos con autor identificable, como los corridos, el cancionero popular, los cantos sociales y de luchas campesinas, etcétera.

El carnaval mexicano, por otro lado, es teatral y dancístico, más que el carnaval europeo del que proviene, de una manera flexible y múltiple, sin códigos fijos, a veces en apariencia caótico, siempre asociado a la expresión simbólica, la ritualidad, la comunicación colectiva con lo natural y lo mítico,

y tiene decenas de expresiones según la región. Los participantes ensayan y están conscientes de que forman parte de una representación, que jugarán un rol fuera de lo cotidiano durante ese tiempo y espacio determinados. No todo es poco codificado, como es el caso de algunas danzas como Los Casquetes, La Culebra, El Jarabe, Los Tejorones, El Torito, El Baile de la Harina, y muchas más, que tienen procedimientos de ejecución y vestuario bien delimitados, y los pobladores diseñan cada año su carnaval, decidiendo las calles y los horarios para cada actividad (Azor, 2006, pp. 58-66).

Si bien no hay metodologías y convenciones establecidas en la misma medida que en el arte de tradición europea, no es poco lo que tiene que estudiarse y explorar en el arte popular. El mosaico de características generales y particulares de sus manifestaciones artísticas y artesanales es inmenso, y puede constituir un gran motivador para los educandos, incluso para introducirlos a otros saberes, como la historia y la antropología.

Clasismo, violencia y exclusión.

.....

Como ya se observa, la realidad y la práctica a menudo distan de concretar los ideales plasmados en reformas, programas y acuerdos, ante situaciones apremiantes como la violencia, el atraso educativo, la pobreza y la discriminación. En

tales circunstancias adversas, el arte parece inaccesible o superfluo, pues la única preocupación de la gente tendría que ser salir adelante en un sistema complejo. Pero, también, es cierto que todas las personas deberíamos tener una calidad de vida más allá de la simple supervivencia.

Figura 39. Niñas en situación precaria.



La realidad social en Latinoamérica es incuestionable, y no se puede obviar que en algunas escuelas los recursos suelen ser escasos, pero también es cierto que la Educación Artística puede ser un instrumento para intervenir en situaciones complicadas o tender puentes entre sectores de la población aparentemente irreconciliables, e incluso para ayudar a que las carencias no afecten demasiado la calidad de la educación, a través de la expresión y la integración de conocimientos.

Antes de impartir o promover la E.A., es necesario tener conciencia del panorama desalentador. Para el 2019 se reportaba que anualmente mueren en el mundo más de 2 600 000 personas de edades entre los 10 y los 24 años, la cuarta parte de ellos son por accidentes viales, suicidios y actos violentos. En los países en vías de desarrollo ocurren el 97% de esos fallecimientos (Patton, Coffey, Sawyer et al. 2009, citado por Valenzuela Arce, p. 50), siendo América Latina la región con mayores niveles de inequidad, desigualdad económica y exclusión social, de acuerdo con el informe “Violencia, niñez y crimen organizado”, realizado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2023). Ocho países latinoamericanos que estuvieron entre los diez con mayor índice de desigualdad en el ingreso entre 2008 y 2010, el 10% más rico acaparaba cerca de una tercera parte, y el 40% solamente 15%. Del mismo modo, la mitad de los 14 países más violentos y 47 de las ciudades más violentas están en el continente americano. Esto significa que, en las últimas décadas, la tasa de asesinatos de América Latina ha sido la más alta, con los jóvenes y

adolescentes de 15 a 29 años como grupo etario más vulnerable, como más de un tercio del total que se cometen, teniendo solo el 12% o 14% de la población mundial. El CIDH también reporta que “el 24% de sus habitantes se encuentran en condición de grupos vulnerables, con informalidad laboral, estancamiento educativo y escasa cobertura social”. Los estados con niveles sistemáticos de asesinatos son Coahuila, Colima, Chihuahua, ciudad de México, Durango, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas, alcanzando el nivel epidémico a partir de la guerra contra el crimen organizado.

Valenzuela usa el término “juvenicidio” para referirse a este fenómeno, consecuencia de escenarios de precarización económica, informalidad, desigualdad social, imposibilidad de comprar una vivienda, limitación de la movilidad social, e inaccesibilidad a productos de consumo, así como la corrupción, impunidad, gerontocracia y limitaciones estructurales que aquejan al orden institucional. La migración masiva también da lugar a extorsión, violencia, y, en ocasiones, muerte. A esto se suma que a estos grupos sociales se les asignan identidades estereotipadas, proscritas, criminalizadas, racializadas y estigmatizadas. Estos jóvenes terminan dejando la escuela para trabajar, o emigran para poder cubrir la canasta básica y otras necesidades, o se convierten en presa del crimen organizado, al grado en que, en América Latina, 9 de cada 10 personas muertas por disparos de armas de fuego son jóvenes y

niños. Estas prohibiciones derivan principalmente de la “biopolítica”, término que Valenzuela usa para referirse a la estrategia de poder para controlar el cuerpo joven, en especial el femenino, que engloba cosas como la significación corporal, sexualidad, identidad de género, penalización del aborto, esterilizaciones forzadas, violencia obstétrica, disposiciones eugenésicas, imposición de patrones estéticos, etcétera. Esto agrava el racismo ya existente, lo cual vuelve más vulnerables a las personas indígenas o afrodescendientes, expuestos a modelos de vida consumistas que están lejos de su alcance, a lo que se suman los problemas de género y de la comunidad LGBTQ+, y violencia sexual como el lenocinio, la prostitución y trata de personas, la pornografía, el acoso y la violación, así como el feminicidio y los crímenes de odio, también definidos en incidencia por cuestiones de clase y culturales (Valenzuela Arce, 2019, pp. 50-69).

No es de sorprender que las protestas antisistema, disidentes, altermundistas y otros movimientos tengan una gran participación juvenil, y también, por otro lado, que al ser considerados delincuentes por su mera circunstancia de vida, los jóvenes de favelas, callampas, comunas, villas miseria, ciudades perdidas y barrios populares terminan uniéndose a la violencia barrial o pandilleril, expuestos a la violencia discriminatoria simbólica, como violencia naturalizada (Bourdieu y Wacquant 2005, citado por Valenzuela Arce, 2019, p. 60).

Según el estudio de la profesora Marta Eugenia Valle, en El Salvador el área de E.A. no se imparte en centros inaccesibles y en las comunidades más pobres, a pesar de que los docentes sí reconocen la importancia que tiene, por la falta de preparación de éstos y los recursos insuficientes. Cita al director de uno de estos centros: “Los niños vienen con estrés emocional crítico porque los padres no tienen cómo subsistir; los padres se vuelven alcohólicos, etcétera (sic) Sería maravilloso que nos apoyaran en este sentido, con base en las pruebas cognitivas de los niños que están mal.” (Valle Contreras, 2011, citado por Giráldez y Palacios , p. 23)

Esto sucede en toda la región de Iberoamérica, donde se requiere mayor intervención de los Ministerios de Educación y Cultura para estudiar la situación y subsanar sus problemas, ya que las asociaciones e instituciones privadas difícilmente podrán lograrlo por sí mismas, si bien existen esfuerzos loables.

En lo particular, para el profesor o promotor tomar en cuenta el contexto de los estudiantes es vital, sobre todo en zonas precarizadas: que tan cerca o lejos viven, cuánto recorren, qué elementos, como casas y árboles ven en su camino, en su vecindario y cerca de la escuela. Qué hacen en casa, si trabajan o hacen artesanías, cuál es su situación socioeconómica, a qué juegan, tienen hermanos... A partir de esta información es que pueden vincularse y adentrarse en el arte con lo que ellos son y lo que constituye su

universo, e incluso a encontrar materiales y técnicas que sean más cercanas a su experiencia. (Ortiz Morales, I., 2019, p.25)

Para enseñar el arte, también se necesita que el profesorado haya pasado por una capacitación previa, e incluso después de ella. Deben continuar en un constante trabajo de documentación e investigación. Es por lo que la obligación institucional es clara en cuanto a los puntos en que debería invertir en el área de E. A. (Poussier, 2009, p. 81).

En México, el clasismo y racismo son problemas sistémicos que no pueden pasarse por alto al hablar de educación, pero mucho menos al abordar el tema de las artes. Aunque la conversación y posibilidades sobre la Educación Artística se haya abierto un poco más en las últimas tres o cuatro décadas, en especial desde que se oficializó como materia en 1993, para el pueblo en general es posible que las expresiones artísticas sean de alguna manera ajenas, se perciban como elitistas, o como algo innecesario ante una cotidianidad llena de violencia y pobreza.

Uno de los grandes problemas del culto a la productividad ha sido que las personas que nacen sin privilegios económicos se ven condenadas a esclavizarse en la maquinaria laboral para subsistir y aspirar a una marginación menor, y son solo aquellos que desde un inicio cuentan con recursos suficientes los que pueden darse el “lujo” de tener una preparación artística adecuada y acceder a las oportunidades de expresión profesional.

La dicotomía de lo clásico-popular surge no de una disputa puramente artística, sino de una estructura histórica de desigualdad. Según Galeano (2012) “En América Latina se obliga al oprimido a que haga suya una memoria fabricada por el opresor, ajena, disecada, estéril”. Así se refuerza la idea de que sólo una cultura debe ser estudiada (Salgado y Durán, 2021, p. 20).

Si bien la época de la comunicación masiva pone la información al alcance de todos, pareciera que el arte contemporáneo todavía tiene como público a una élite aún más reducida, debido al lenguaje impenetrable del mismo y a la enajenación social (Sánchez Vázquez, 2015, s. pág.).

El crítico de arte Gerardo Mosquera tiene una idea más alentadora sobre la democratización del arte en tiempos de la internacionalización, como lo dijo en su entrevista para Lado B, del año 2018, pues al considerar que el arte estaba realmente segregado en los circuitos hegemónicos hace años, mientras que hoy existe una participación más activa de los sujetos artísticos y culturales, con una influencia a nivel internacional. Sin embargo, acepta que todavía existe un poder central que legitima lo que es arte, y que las visiones colonizadoras persisten.

Si bien la situación, por complicada que sea, no debe ser impedimento para seguir fomentando la Educación Artística para todos, es importante tomar en cuenta el contexto para abordarla de forma efectiva, adaptando los temas y las metodologías.

Según Jack Lang, la cultura común tiende a reducir las desigualdades sociales (citado por Poussier, 2009, p. 79). Al confundir ocio cultural con educación, se está dejando de lado a la mayoría de las familias, que no pueden costear actividades extracurriculares para cada uno de sus hijos, ni la asistencia constante a eventos. Como se observa en la presente investigación, ya desde hace muchos años hay importantes esfuerzos por mejorar la implementación efectiva de la Educación Artística para la escolaridad básica.

Pareciera que al mantener el elitismo cultural y las bajas de presupuesto a la cultura se desprecian todas esas investigaciones académicas, conferencias, reuniones y artículos, así como al usarla solo como un capricho de intelectuales o un pasatiempo para entretener a las mayorías. En una democracia, la cultura artística tendría que estar en el “estrado común de los conocimientos”, y en nuestra actualidad, para disipar un poco la oscuridad no solo se necesitan artistas con herramientas mejores, sino espectadores que se apropien de las artes.

Figura 40. Niño con historieta



Figura 41. Onomatopeya.



Figura 42. Revista Palomilla



Figura 43. Puesto de cómics



CAPITULO 3

EL CÓMIC Y LA NOVELA GRÁFICA EN LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN

Definición e historia del cómic y la novela gráfica



La narrativa gráfica engloba toda secuencia de imágenes que relata una historia o idea, entre las cuales se encuentran el cómic, la novela gráfica, el libro álbum, los fotolibros y la animación (Lonna, 2022, p. 184). El cómic y la novela gráfica requieren, en la mayoría de las ocasiones, que el lector observe simultáneamente texto e imagen y los relacione, descifrando así lo que, según Eisner (1985, p. 10), es la gramática propia del arte secuencial.

La novela gráfica es una fusión del cómic y la novela tradicional, lo que la convierte en literatura transmedia (Marca, 2023, s.p.), y para entenderla es preciso conocer al cómic. Fuentes (2014, citado por Dueñas y León, 2018, p. 12) define en su libro *Breve historia del cómic*:

El cómic puede ser fantástico o realista, humorístico o dramático, clásico o experimental, de aventuras o autobiográfico. Puede ser subversivo, propagandístico, educativo, conservador, provocador o inofensivo. Puede estar protagonizado por superhéroes, por animales antropomórficos, por bárbaros, monstruos o robots, por personajes reales o inventados, por personas corrientes o por sus propios autores.

Del mismo modo, si bien la novela gráfica suele tener un tono más serio o crudo, tampoco existe un límite para los mundos narrativos que puede contener, ni tiene que apelar siempre a un público adulto. Por esta flexibilidad de temas y funcionalidad, hay grandes posibilidades para la utilización de este formato, como el educativo, que aquí nos ocupa, que, lejos de conformarse con narrativas áridas, puede explotar el rango tan amplio de personajes y situaciones, para que lo didáctico pueda ser atractivo y divertido, y no esté peleado con el acceso a mundos fantásticos e incluso disparatados, sin dejar de lado su objetivo.

A través de varias definiciones, Dueñas y León resumen que historieta o cómic es una historia contada por una serie de imágenes que pueden o no ir acompañadas de texto, el cual generalmente aparece en bocadillos para indicar lo que dice, piensa y hace el personaje. Por supuesto, esta es una definición concisa, que recoge los elementos básicos, ya que la narrativa gráfica ofrece un margen amplio de posibilidades creativas, en la secuencia, el encaje, la presencia y colocación de texto, y más.

Según la definición de Antonio Martín (1978, citado por Diago Egaña y Nieto Bedoya, 1989, p. 55) el cómic “puede definirse a nivel operativo como una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos de la misma, según la selección hecha por un narrador.”

Teberosky et al. (2010, p. 46) retoman la definición de McCloud como un género donde palabras e imágenes interactúan, lo que lo emparenta con el cine, la televisión y el Internet. Sin embargo, tiene características propias, como son la composición de una página, signos de puntuación, tipografía y juego narrativo.

La estructura narrativa del cómic está formada por la secuencia progresiva de viñetas, pictogramas o células, en cuya estructura sintágmica se pueden integrar o no elementos de escritura fonética. Su semiosis se fundamenta a partir del lexigrama, cuya escritura fonética está formada por un sistema convencional de signos típicos. Las viñetas son el espacio virtual de la diéresis y momentos de la acción. Constituyen la unidad mínima y significación en el montaje del cómic, representando el espacio y el tiempo de la acción narrada. Las viñetas son imágenes, células o pictogramas sucesivos en color o en blanco y negro de forma rectangular apaisada u oblonga (González, 2014, citado por Dueñas y León, 2018, p. 21).

En lo que todos parecen concordar es en que se trata de un medio rico en contenido y símbolos, donde el lenguaje oral y gráfico se complementan

para transmitir al lector un mensaje visual específico (Dueñas y León, 2018, p. 13). La viñeta es la unidad con la que se construye, y depende de cada escena estática que elija el autor para dar rumbo a la narrativa y contener los discursos que se quieren comunicar.

El motivo más poderoso del éxito de los cómics quizá sea la facilidad de lectura, en que la asociación imagen-texto permite un menor esfuerzo para la reconstrucción mental y el seguimiento de los temas. Tal vez por ello el cómic se inspiró en un principio en la literatura popular, creando géneros similares a la misma, ofreciendo temas de aventuras: exóticas, fantásticas, científicas, históricas, policíacas, etc. En resumen, el cómic está influenciado por las características económicas, sociales y culturales de la sociedad en que se origina (Dueñas y León, 2018, p. 15).

Los recursos de letras, signos de puntuación y tipografía se convierten en ideogramas. Según Kittay (1995, citado por Teberosky et al., 2010, pp. 45-46) el cómic representa no solo la oralidad, sino que va más allá de lo hablado. En cuanto al diseño de la composición de página, la colocación de las viñetas es casi siempre tabular, por lo que rompe con la lectura lineal al darle una doble dimensión de percepción global (tabla) y examen secuencial (viñetas), algo que podría considerarse como “lectura en zigzag” (Töpffer, 2003, citado por Teberosky, et al., 2010, p. 47). Este alejamiento de lo normativo es una de las cosas que atraen a los niños, además de la materialidad de las formas, y

la facilidad que pueden obtener para identificar los significados, pero es un formato sin límite de edad.

La historieta es un medio de expresión rico y complejo, abierto a un extenso abanico de explotaciones. No existe ningún condicionamiento especial en sus componentes que la obligue a transmitir mensajes fáciles o intrascendentes. Al igual que ocurre con otras formas expresivas, su producción abarca obras sencillas, pero también trabajos experimentales (Altarriba, 1995, citado por Paré y Soto-Pallarés, p.8).

Pero más allá de las teorías y definiciones, la mejor forma de conocer al cómic o historieta es a través de su historia. A finales del siglo XIX y principios del XX, la industrialización se afianza y con ella la prensa. En la expansión de la industria periodística y editorial, aparece en Estados Unidos un nuevo periodismo que incluye ilustraciones gráficas que promoverían el nacimiento del cómic (Rebollo 1990, citado por Dueñas y León, 2018, p. 15).

Sus elementos contemporáneos básicos, como las tiras de viñetas, textos integrados y bocadillos o globos, se remontan a lo producido en Estados Unidos entre 1895 y 1905, como *The Yellow Kid* de Richard F. Outcault (Fig. 47), *The Katzenjammer Kids* de Rudolph Dirks (Fig. 45), primera tira cómica, *Happy Hooligan*, de Frederick B. Opper (Fig. 44), o *Little Nemo* de Winsor McCay (Fig. 46) (Rodríguez Diéguez, 1988, citado por Diago Egaña y Nieto Bedoya p. 53).

Figura 44. Happy Hooligan, detalle de Hoist, the friend of the comic people, 1906.



Figura 45. The Katzenjammer Kids, de R. Dirks

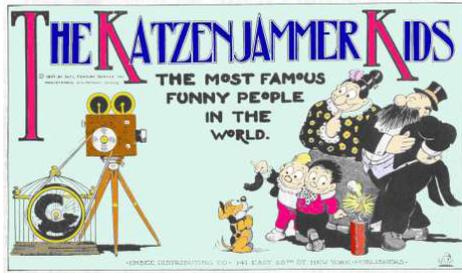


Figura 46. Little Nemo de W. McCay

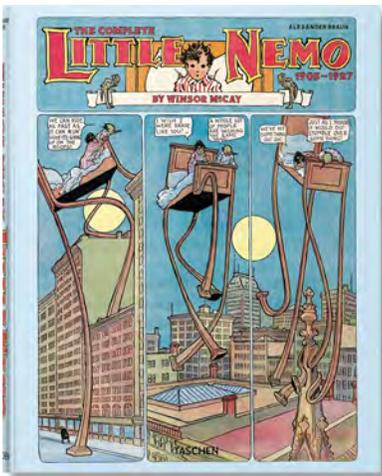
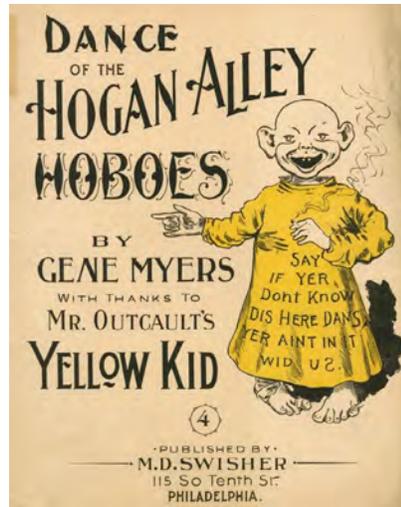


Figura 47. Hogan Alley y The Yellow Kid



En su historia occidental el antecedente inmediato son los grabados caricaturescos y satíricos del siglo XIX. El primero en alcanzar renombre fue el inglés William Hogarth (Fig. 49), pero el más importante fue el francés Honoré Daumier (Fig. 48). Pulitzer, que escribía historias sensacionalistas con imágenes, aprovecha la impresión a color con *El callejón de Hogan* (Fig. 47) en el *New York World* (Fuentes, 2014 citado por Dueñas y León p. 19-20).

Figura 48. *Les Avocats et Les Plaideurs* de Honoré Daumier



Figura 49. *Casamiento à la mode* de William Hogarth



En cuanto al cómic como tal, se suele nombrar al suizo Rodolphe Topffer (Fig. 50) como iniciador (Martín, 1978, citado por Dueñas y León p. 13). Crea en 1840 sus personajes *Monsieur Pencil*, *Docteur Festus* y *Monsieur Cryptogame*. Sin embargo, le antecede Thomas Rowlandson, con *Los viajes del doctor Syntax* (Fig. 52) en 1809 (Curiosfera, 2020, párr. 3). Esto da pie a otros autores, como Wilhelm Bush, que a partir de 1859 crea personajes como *Max und Moritz* (1865), que inspirarían numerosos cómics posteriores con temática similar, y Christophe, que desde 1889 concibe a *La familia Fenouillard* (Fig. 51), *Le Savent Cosinus* y *Le Sapeur Camember*. En este periodo el cómic se parecía más a un pictograma, o a un cuento ilustrado con poco texto.

Figura 50. Histoire d'Albert de R. Töpffer.

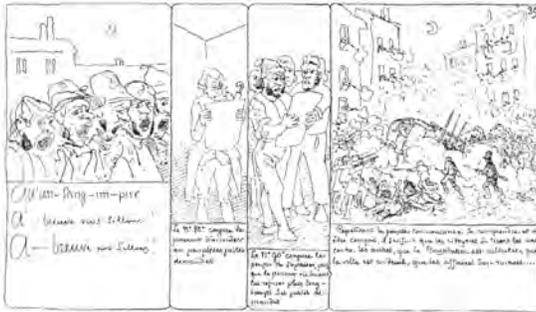


Figura 51. Familia Fenouillard de Cristophe



Figura 52. Los viajes del Dr. Syntax de T. Rowlandson



El cómic estadounidense surge de la caricatura política y el periodismo satírico anglosajón de los siglos XVII al XIX. A finales del siglo XIX surge en Europa, en que se unen las tradiciones de la estampería y la novela por entregas. Antonio Martín ubica el inicio del cómic español en el siglo XIX, para cumplir con nuevas exigencias del desarrollo de la industria editorial, como el uso de la imagen como forma de comunicación y la ampliación del mercado. Estos cómics surgen tras la Revolución Francesa de septiembre de 1868. La revista TBO de España (Fig. 55), que inició en 1917, le da nombre en dicho país a la historieta o tebeo. (Paré y Soto-Pallarés, 2017, p. 135).

La revista de tiras cómicas de 1910 *The funnies*, da origen en 1933 a *Funnies on Parade* (Fig. 53), el primer libro de cómic (*comic book*) de la historia. En 1938 Action Comics publica *Superman* (Fig. 54), lo cual da inicio al popular género de superhéroes (Curiosfera, 2020, párr. 11), que ha continuado hasta hoy con Marvel y DC como máximos exponentes.

Figura 53. *Funnies on parade*.

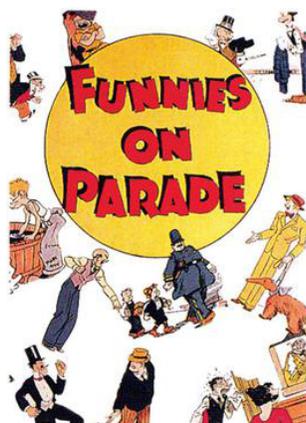
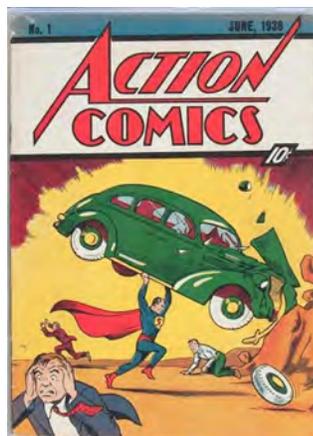


Figura 54. Número 1 de *Superman*.



Entre los años 1940 y 1960 se

Figura 55. Revista TBO.

expande el cómic en Japón, si bien el manga se gesta desde 1814 con las series de escenas de la vida diaria de Hokusai Katsushika (Fig. 56) (Canson, s.f., párr. 1), y el primero aparece con *Tagosaku to mokube no Tokyo kenbutzu* de Rakuten Kitasawa (Fig. 57) en 1902 (Alamillo, 2018), y en Europa tiene auge en países como Francia, Bélgica y España. El lenguaje se vuelve más coloquial,



apelando a un público joven, y el discurso social incorpora las denuncias a la marginalidad, la deshumanización y el consumismo. A mediados de los 70 y principios de 80 se comienza a abarcar cualquier temática, como la ciencia ficción en *El incal*, de Alejandro Jodorowsky y Moebius (Fig. 58), y en los 90 ya

Figura 56. El maestro taoísta Zhou Sheng asciende a la luna Hokusai Katsushika.



©The Trustees of the British Museum

Figura 57. *Tagosaku to Mokube no Tokyo Kenbutsu* de Rakuten Kitasawa



Figura 58. El Incal, de Jodorowsky y Moebius



está establecida toda la variedad de géneros (Martínez 2013, citado por Dueñas y León, 2018, p. 18).

La historieta mexicana surge junto con la prensa moderna, a finales del siglo XIX, con influencia de los formatos europeo y norteamericano, pero resultado de una gráfica propia que se venía gestando desde siglos anteriores.

Las primeras imágenes impresas en América con grabados en madera son las estampas coloniales, donde se retrataban figuras religiosas con fines de adoctrinamiento cristiano (Fig. 59), como es el caso de los libros *Breve y más compendiosa doctrina cristiana en lengua mexicana y castellana* y *Escala espiritual para subir al cielo*, de San Juan Clímaco, impresos en el taller de Juan Pablos en 1539, y de los volantes que difundían acontecimientos locales y del viejo continente, como lo impreso en el taller de Juan Ruiz en 1662: *Relación de todo lo sucedido en las provincias de Nexapan, Ixtepeji y la Villa Alta. Inquietudes de los indios sus naturales. Castigos en ellos hechos. Y satisfacción que se dio justicia, reduciéndolos a la paz, quietud y obediencia debida a su majestad y a sus reales ministros.*

Tras la independencia, continúa la tradición gráfica colonial, pero con la búsqueda de identidad nacional, a través de los cuadros de costumbres ilustrando textos de literatos y periodistas. Algunos de los ilustradores del siglo XIX que destacan son Hesiquio Iriarte, Hipólito Salazar, Luis Garcés, Constantino Escalante (Fig. 60), Joaquín Heredia, Santiago Hernández (Fig.

Figura 59. *Phisica speculatio*, impreso por Juan Pablos



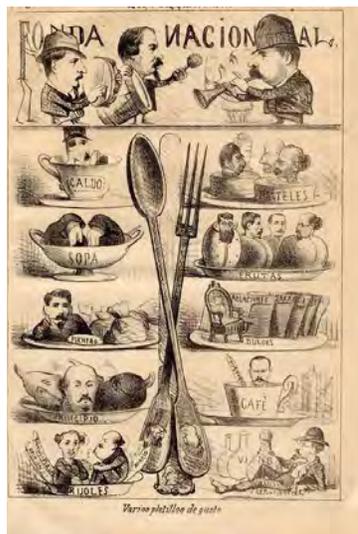
Figura 61. Grabado de José Guadalupe Posada



Figura 60. Caricatura de Constantino Escalante



Figura 62. Caricatura de Santiago Hernández



62), Primitivo Miranda, José Guadalupe Posada (Fig. 61), entre muchos otros (Aurrecoechea y Bartra, 1988, pp. 13-276). Claudio Linati introduce a litografía a México en 1826, con lo que se revoluciona la impresión masiva y es posible reproducir publicaciones completamente ilustradas como *El Mosaico Mexicano*, *El Museo Mexicano*, *El Álbum Mexicano*, *La Ilustración Mexicana*, y más. Para la década de 1870 ya hay atisbos de lenguaje de historieta, con José María Villasana usando viñetas con texto e ilustración integradas para México y sus costumbres, con láminas como *El pollo* (Fig. 63), *La pollita* o *El gacetillero*. Un ejemplo de lo que podría ya considerarse un *strip* es el título *Consejos a los viajeros del futuro ferrocarril de Veracruz*, publicado el 20 de noviembre de 1872.

Figura 63. *El pollo*, de J.M. Villasana



Figura 64. *Don Chepito Mariguano* de J.G. Posada



En esta segunda mitad del siglo XIX surgen un sinnúmero de publicaciones impresas, que ya no solo reflejan el nacionalismo y la construcción de la identidad, como calendarios, almanaques, cancioneros, catecismos, cuentos infantiles u hojas sensacionalistas, volviéndose de venta

masiva y popular, realizados por talleres de edición como el de Antonio Vanegas Arroyo, del cual destacan los grabados de Posada, pero también de Manilla, Rangel y Valadez. Algunos ejemplos del taller de Vanegas Arroyo son *Las aventuras de un ladrón de relojes*, la saga de *Don Chepito Marihuano* (Fig. 64) y *Aventuras de un catrín por amar a una casada* (Fig. 65). Gracias a la técnica de litografía, todavía se conservan muchos de estos grabados, aunque también se emplearon otros materiales como madera de zapote por el grabador yucateco Gabriel Vicente Gahona “Picheta” o las planchas de zinc de Posada.

Figura 65. *Aventuras de un catrín por amar a una casada*



Figura 66. *Biblioteca del niño mexicano*, de Frías y Posada



Figura 67. *Ejemplo de Aleluya*, Maucci Hermanos



Posteriormente destacan las importaciones de la casa Maucci Hermanos, con sede en Barcelona, en cuyas aleluyas (Fig. 67) se narran en forma de historieta aventuras, sucesos, crímenes, vidas de santos, etcétera. A través de estas aleluyas se popularizan *Vidas Ejemplares* o *El Licenciado Vidriera*, pero también se perciben los orígenes de la historieta picaresca para adultos. Maucci Hermanos también publicaría la *Biblioteca del niño mexicano* (Fig. 66), de Heriberto Frías y José Guadalupe Posada.

Lo que determina el rumbo de la historieta mexicana es la gráfica satírica en la prensa decimonónica, que se desarrolla durante un periodo histórico demasiado ajetreado en lo político y social, de donde sobresalen numerosos periódicos a lo largo de las décadas: *Despertador Americano* (Fig. 68) e *Ilustrador americano*, promovidos respectivamente por Hidalgo y Morelos, la *Gaceta Imperial* de Iturbide, y los pasquines de oposición como

Figura 68. Primer número de *El Despertador Americano*, 1810



Figura 69. *El Monitor Republicano*, 1891



Figura 70. *El Hijo del Ahuizote*



la *Gaceta de Cayo Puto* y *El Duende de los Cafés*, *El diario del Gobierno* de Santa Anna y su contraparte *La Oposición*; *El Mosquito Mexicano* de 1846, que defendía al país de la expansión protestante estadounidense, el periódico en inglés *The American Star*, los periódicos liberales *El Monitor Republicano* (Fig. 69) y *El Demócrata*, el conservador *La Cruz*, *El Diario del Imperio* de Maximiliano, junto con los periódicos republicanos como *La Independencia Mexicana* o *El Pito Real*, los juaristas *La Paz* y *El Federalista*, el conservador *La Voz de México*, el liberalista crítico *La Orquesta*, *El Ahuizote* desde 1974, crítico de Lerdo, y *El Hijo del Ahuizote* (Fig. 70), que se burla de Díaz, y que tras la represión sobrevive a través de *El Colmillo Público*, *El Ahuizote Jacobino* y publicaciones satíricas como *El Chinaco* y *El Insurgente*. El diario oficial

Figura 71. *El Imparcial* 1908



Figura 73. Caricatura de José Clemente Orozco



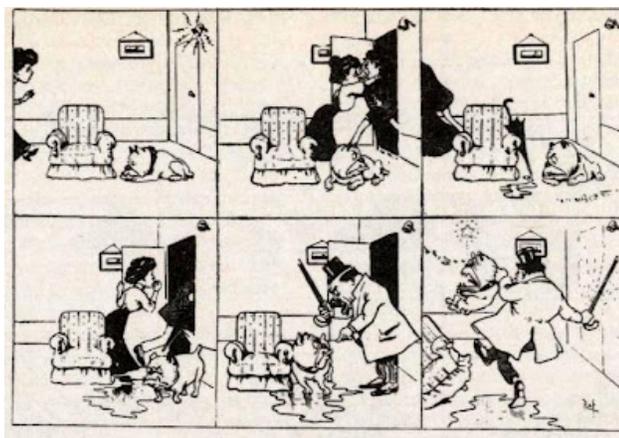
varios elementos propios del cómic, si bien todavía no utiliza globos ni crea personajes reiterados.

Con la llegada del periodismo comercial a inicios del siglo XX, el humor se aligera y se vuelve menos crítico, ya que el objetivo es vender la mayor cantidad de periódicos, para lo cual

recurre a otros aspectos, como lo noticioso y sensacionalista, y se inspira en publicaciones europeas y norteamericanas, a lo cual tienen que asirse también los dibujantes. Con la prevalencia de la fotografía llegan las primeras fotonovelas, con fotógrafos como Arriaga y Lupercio, y se comienzan a publicar diversas revistas especializadas, dirigidas a un público específico, donde también aparecen historietas. Con *El Imparcial* de Rafael Reyes Spíndola, se comienzan a imprimir más de cien mil ejemplares a un costo asequible, por lo que deja sin lectores a otras publicaciones y acapara los subsidios gubernamentales. Surgen las viñetas publicitarias, y a raíz de esto llega Juan Bautista Urrutia, considerado primer historietista profesional en México. Hay una gran demanda de dibujantes profesionales para todas estas publicaciones, de los cuales la mayoría son estudiantes de pintura. Para el consorcio de Reyes Spíndola trabajan un sinnúmero de artistas plásticos, desde los caricaturistas

de generación anterior como Santiago Hernández y José María Villasana, hasta jóvenes como Germán Gedovius, Diego Rivera y José Clemente Orozco (Fig. 73). Muchos de los estudiantes de San Carlos terminan abandonando la pintura y se dedican al dibujo periodístico, como Rafael Lillo, Eugenio Olvera y Juan Arthenack, quien se convertiría en historietista en los años veinte. Con humor blanco o picante, con mucha influencia de la caricatura europea, los dibujantes también trabajan en publicaciones como *La Risa*, *Frivolidades*, *Tilín Tilín* y *El Tiempo Ilustrado*, donde destacan Santiago R. de la Vega, Martínez Carreón, Ernesto García Cabral, Ponce, Nájera y Flores, entre otros. Las publicaciones de oposición continúan, como *El Hijo del Ahuizote* y *El Ahuizote Jacobino*, pero con una gran represión. José Clemente Orozco publica en 1906 una de las primeras historietas originales, *El chirrión por el palito*, para *El Mundo Ilustrado*, pero será Rafael Lillo quien publique historietas continuamente

Figura 74. *Las aventuras de Adonis*, de R. Lillo



en el semanario, y a él se le atribuye la primera historieta mexicana ya con todas sus características distintivas, incluyendo globos, líneas de fuerza y signos icónicos, la serie de humor blanco *Las aventuras de Adonis* (Fig. 74), cuya primera entrega se publicaría el 5 de julio de 1908.

El Imparcial comienza a publicar historietas a color con globos en 1911. Pero ya desde finales del siglo XIX la historieta aparecía en la publicidad, como es el caso de *Sucesos Ilustrados*, de Pérez y Soto, en que se publican en viñetas publicitarias para La Tabacalera Mexicana y para el jabón “Leche de Burra”, o la promoción de la Naftolina en *Frivolidades*, que se publicaba con el auspicio de la petrolera El Águila. La Compañía Cigarrera El Buen Tono se vale de múltiples medios para publicitarse, como cromos en las cajetillas, juegos de mesa de regalo, anunciarse en dirigible, realizar exhibiciones publicitarias con aviones o con funciones de cine gratuitas, e incluso iniciarían una de las primeras radiodifusoras, la CBP en 1923, por lo que el cómic no sería la excepción con Historia

Figura 75. Aventuras maravillosas de Ranilla de J.B. Urrutia



de una mujer, realizado por Eusebio Planas y Franquesa. Esta publicación era de origen español, pero su éxito hizo que Ernesto Pugibet, dueño de la empresa, quisiera continuar con la realización de historietas publicitarias originales, para lo cual contrató a Juan Bautista Urrutia, quien se valdría de la gráfica popular mexicana y el costumbrismo para especializarse en el cómic desde 1903. Crea varios personajes, pero entre ellos se destaca Ranilla, una especie de superhéroe que tiene su propia serie: *Aventuras maravillosas de Ranilla* (Fig. 75), la cual aparecería en forma de cuadernillos independientes en 1923 (Aurrecoechea y Bartra, 1988, pp. 13-276). En el tiempo de sucesión presidencial hacia 1910, la caricatura política regresa. Al darse en diarios y semanarios de grandes consorcios periodísticos, es mayormente de

Figura 76. Semanario *Tilín Tilín*.



Mediateca INAH

Figura 77. Caricatura de Atenedoro Pérez y Soto



derecha y antimaderista, mientras que la prensa de oposición apenas sobrevive entre mucha censura.

Uno de los semanarios porfiristas era *Sucesos Ilustrados*, con un formato calcado de las publicaciones de oposición, donde Atenedoro Pérez y Soto (Fig. 77) era el dibujante, creador del personaje “Sisebuto”, y otro fue *La Ilustración Popular*, suplemento de *El Imparcial*, que se empieza a imprimir a colores desde 1911, donde las historietas reaccionarias estuvieron a cargo de dibujantes como Carlos Alcalde y Eugenio Olvera, quienes mostraron influencia del cómic norteamericano. Los promaderistas son minoría, pero

Figura 78. Don Catarino y su apreciable familia, de Zendejas y Pruneda



Figura 79. Chupamirto



Figura 80. Adelaido el conquistador, de Audiffred



continúan, como es el caso de Álvaro Pruneda y su hijo “Gasolini” en el semanario *Tilín Tilín* (Fig. 76) de 1904 y en México Nuevo. Posteriormente, también surge la prensa gráfica constitucionalista, con publicaciones como *La Vanguardia*, *La Cucaracha* y *El Zancudo*, pero para los años 20 siguen predominando las sátiras conservadoras, si bien estas mismas se hacían por encargo de los editores.

Tras la etapa armada de la Revolución se comienzan a hacer cómics al

Figura 81. Ilustraciones de Siqueiros para *El Universal*



Figura 82. *El Machete*



estilo norteamericano en los suplementos dominicales de periódicos como *El Herald*, *El Demócrata*, *El Universal* y *El País*, lo que sustituye temporalmente las importaciones de cómics extranjeros. En los años treinta, desaparecen varias series mexicanas de los periódicos para volver a priorizar lo importado, pero antes de eso algunos títulos de éxito fueron *Don Catarino y su apreciable familia* (Fig. 78), *Adelaido el conquistador* (Fig. 80), *El Sr. Pestaña* (Fig. 84),

Chupamirto (Fig. 79), *Mamerto y sus conocencias*, *S. M. Segundo I, rey de Moscobia* y *Chicharrín y el sargento pistolas*.

La expresión artística posrevolucionaria adquiere una personalidad definida por el crecimiento de la ciudad, la convivencia de clases, lo popular, las carpas y espectáculos de variedades, el nacimiento del cine y de la historieta como la conocemos, y la mezcla de la creación puramente autóctona con una fuerte influencia estadounidense, pero enfocada a un fuerte nacionalismo. De allí surgiría la Escuela Mexicana de Pintura y el muralismo. La caricatura de los pintores de esa generación fue en principio más popular que sus murales, como las viñetas de Diego Rivera, los cartones de Orozco y el espectáculo de Siqueiros (Fig. 81) de 1927 en que realizó sesenta caricaturas en el teatro Iris. En 1924 Siqueiros, Orozco y Xavier Guerrero ilustran el periódico *El Machete* (Fig. 82), donde realizaban dibujos y grabados en madera.

La prensa se vuelve puramente comercial, y las historietas se convierten en la estrategia para atraer público lector infantil y en complemento indivisible de los diarios. Se crea la Unión de Expendedores, Voceadores y Repartidores

Figura 83. *Vida y milagros de Lorín*, de Velazco y Berra.



Figura 84. El señor pestaña de A. Audiffred



de la Prensa, con lo que los vendedores crean sus propias condiciones, y se crean los puestos de periódicos y revistas como los conocemos actualmente, con caballetes de hierro más modernos y estéticos, donde harían su aparición los fascículos de historietas con llamativas portadas, ya vendidos por separado. Ejemplos de historietas mexicanas enfocadas al público infantil fueron *El cuento diario* para niños de *El Universal*, en 1918, todavía publicitaria con el patrocinio de American Supply Co., y *Vida y milagros de Lorín* (Fig. 83) en *El Demócrata*, de 1919, hecha por dos niños de catorce y trece años, Alfonso Velazco y César Berra, que es pionera en varios aspectos: es la primera en tener series de episodios con trama continua, primera *animal strip*, primera tira de formato moderno y primera en el género policiaco. Estos niños prodigio publicarían también *Deseo Cumplido* en *El Universal Ilustrado*, y eventualmente César

Figura 85. *El compadre Coyote*, de Pruneda



Berra continuaría siendo dibujante profesional, destacando su historieta *Chema y Juana*, patrocinada por Sal de Uvas Picot.

Sería en *El Heraldo de México*, a principios de los años veinte, cuando se publica *Don Catarino y su apreciable familia*, de Salvador Pruneda

e Hipólito Zendejas, primera historieta nacional moderna. En este diario también se habrían impreso *Historieta para niños*, de Santiago R. de la Vega, *Lipe* de Andrés Audiffred y *Chon y Smith*, de Álvaro Pruneda y Zendejas. *Don Catarino* tendría un gran impacto en la cultura popular y continuaría durante más de treinta años, hasta editarse en forma de revista en los cincuenta. Además de dar continuidad a este proyecto, Salvador Pruneda

continuaría siendo caricaturista e ilustrador, y realizaría un animal strip en 1937 llamado *El compadre coyote* (Fig. 85). El *animal strip* se convertiría en una corriente en la historieta

Figura 86. *Mamerto y sus conocencias*, de Tilghmann



Figura 87. Cerillo y Capulina, de C. Caloca Valle.



mexicana ante el éxito de Walt Disney, y *Chon y Smith* marcarían una tendencia de duplas de mexicano y estadounidense que aparecerían en *Matías y Mr. Pikes* de Belaunzarán de 1926 en *El Demócrata*, *Mister Flatt* y *don Anestasio* de Guzmán y Belaunzarán en 1932 en la revista *El Popular* y *El niño Fidencio* y *Mr. Lind* de Antonio Arthenack en *La Época*, en 1933.

El Heraldo desaparece, pero *Don Catarino* se vuelve a editar en *El Demócrata*, diario en el que también destaca el título *Aventuras de Calixto*, de autor anónimo. *El Malora Chacamotas*, de Fernando Leal, publicado en *El País* en 1926, introduce uno de los arquetipos clásicos de la cultura popular mexicana: el “peladito” o “lépero”, y sería antecedente de *Chupamirto* de Jesús Acosta en *El Universal*, cuyo protagonista muestra ciertos atributos que tenía “Cantinflas” y otros cómicos de carpa. El emporio periodístico Compañía Periodística Nacional publicaría los periódicos *El Universal*, *El Gráfico* y *El Universal Gráfico* y los semanarios *El Ilustrado* y *Rotografías*, en todos los cuales se publicarían historietas nacionales, iniciando su equipo de creadores

Figura 88. Chicharrín y el sargento pistolas de A. Guerrero Edwards.



con un concurso lanzado por *El Universal* en 1927, en donde el ganador fue *Mamerto y sus conocencias* (Fig. 86), de Hugo Tilghmann y Jesús Acosta, con un segundo premio para *Don Odilón* de Andrés Audiffred. Con este tipo de convocatorias se incluirían los trabajos de muchos otros dibujantes y escritores. Otras historietas destacadas en suplementos a color de finales de los veinte y principios de los treinta fueron *Los Berruga*, de J. Collantes y C. León, con un matrimonio farsico como protagonistas, *Adelaido el conquistador*, de Juan Arthenack, que sería precursora en cuanto a revistas especializadas en historietas, *Cerillo y Capulina* (Fig. 87) de Guillén y Carlos Caloca Valle, que abordaba el *kid strip*, *Nagulás y Laburio* de M.A. Montalvo y Hugo Tilghmann y *El Sr. Pestaña* de Audiffred y Zendejas, estas últimas con dúos de personajes masculinos.

Hacia los años cuarenta, la publicación de historietas extranjeras se impondría a las nacionales, por lo que la mayoría de estas series desaparecen o sus autores sufren una regresión estilística y quedan relegados a pocas páginas. En cuanto al *Excélsior*, este diario tardó en publicar historietas mexicanas, pero a

Figura 89. Revista Paquín.



Figura 90. Revista Pepín.



Figura 91. Revista Chamaco.



mediados de los treinta publicaría *Chicharrín* y *el sargento pistolas* (Fig. 88), de Guerrero Edwards, que será la historieta más longeva, al durar imprimiéndose más de cincuenta años, y también lanzaron las revistas *Revista de Revistas* y *Jueves de Excelsior*, en donde colaboran otros dibujantes notables como Ernesto García Cabral, Ángel Zamarripa, Alfredo Leo y Gabriel Vargas. Otras revistas que incluían historietas fueron *Fantoche*, *L'ABC*, *Magazine de la Raza*, *Aladino* y *Don Quijote* (Aurrecochea y Bartra, 1988, pp. 13-276).

A partir de la segunda mitad de los treinta, la lectura de cómic se masifica, iniciando con la aparición de la publicación especializada *Paquín* (Fig. 89) en 1934, a la que seguirían múltiples revistas de historietas, siendo las más famosas *Paquín*, *Paquito*, *Pepín* (Fig. 90) (que da el nombre generalizado a las revistas) y *Chamaco* (Fig. 91). La mayoría de los lectores son jóvenes

Figura 92. *El Monje Loco*.



Figura 93. *Adelita y las guerrillas*, de J.G. Cruz



Figura 94. Adelita en la Revista Pinocho.



casi exclusivamente pepines.

El *pulp* llega a México en esta época, y relatos de este tipo se entremezclan al principio en las revistas de historietas. Pancho Villa es un tema recurrente en el entretenimiento, y su biografía se convierte en la primera historieta de dibujo realista. Asimismo, la historieta se entremezcla con las ficciones radiofónicas, como en el caso del programa *El Monje Loco* (Fig. 92), que se convertiría en un cómic de Riveroll y Juan Reyes Beiker para la revista *Chamaco*. Así, los estímulos para la sociedad crecen, entre cine, teatro, deporte, radio, vida nocturna y publicaciones variadas. Lejos de verse opacada, la historieta se nutre de todo esto, y en los pepines también proliferan los héroes deportivos, así como el regodeo en lo truculento y lo sexual. Al atraer a un público masculino y adulto, aparecen varias historietas con heroínas

y adultos, aunque sí hay publicaciones para niños. Estos cómics salen con gran periodicidad y lo autoconclusivo da pie a largas historias seriadas. La finalidad de su existencia es mercantil, y con la venta de los llamados “pepines” se consolidan empresas como la Cadena García Valseca, Novedades Editoriales y Publicaciones La Prensa. Tras las campañas de alfabetización de la Secretaría de Educación Pública, la gente lee

Figura 95. La familia Burrón, de G. Vargas



hipersexualizadas, como es el caso de *Adelita y las Guerrillas* (Fig. 93) de José G. Cruz, publicada en *Paquito* en 1935 y *Yolanda* en el *Alarma*.

Un intento de cubrir otros públicos es la revista femenina *Paquita*, cuya sección para niñas consistía enteramente de historietas. Entre las otras publicaciones de García Valseca se encuentra *Pinocho* (Fig. 94), “diario de novelas gráficas” con cómics nacionales dirigidos a adultos y el periódico deportivo *Esto*, donde se publican historietas como *Gitanillo* de Pancho Flores, *Corazón del Norte* de Martínez Carpinteiro, *Los Superlocos* de Gabriel Vargas y *Cumbres de Ensueño* de Guillermo Marín. Las historietas permitieron que García Valseca erigiera un emporio editorial, pero aún así cancela *Pepín* en 1954. Nacen publicaciones en el modelo del *comic book* con fascículos

exclusivos, donde Gabriel Vargas publica sus series *Don Jilemón*, *El Güen Caperuzo*, *Poncho Lopez* y *La Familia Burrón* (Fig. 95), la cual se mantendría hasta finales de los setenta. Además de *Chamaco*, Publicaciones Herrerías imprime *Mujeres y Deportes* y *Novedades*, donde los moneros nacionales publican títulos como *Chivo Chava* de Bismarck Mier y *Los Supersabios* (Fig. 96) de Germán Butze. La competencia entre los editores Sayrols, García Valseca y Herrerías es encarnizada durante las décadas de los treinta y cuarenta, por lo que sus revistas llegarían a tener una periodicidad diaria, y tendrían que diseñar estrategias comerciales para adaptarse a las crisis económicas y sucesos políticos. Esta época dorada de la historieta es impulsada por las empresas editoriales y la explotación de los

Figura 97. Historia gráfica del petróleo, en Revista Palomilla.



Figura 98. Revista Chiquitín



artistas, pero también por la voluntad de los distribuidores, como Everardo Flores.

En *Chamaco* se publica en 1943 *Flor de Arrabal*, de Yolanda Vargas Dulché y Zea Salas. Cuando *Chamaco* desaparece en los cincuenta, lo sustituyen las historietas novelizadas de *El Libro Semanal* (Fig. 100). Antes de *Paquín*, Sayrols incluía historietas en la revista *Sucesos para Todos* (Fig. 101), donde se publicaron *Palomino Palomares* de Luis Reyes Feria en 1933, *Simplón Colilla* de Salvador Patiño, *Las Calles de México* de Alfonso Tirado en 1934 y la saga de *Hermelindo Picaflor* en 1936. Surgen las revistas didácticas *Palomilla* (Fig. 97) de 1936, *Hércules* y *Piocha*, así como la católica *Cruzada*, las últimas tres de 1939. Otras revistas infantiles de corte didáctico fueron *Periquillo* de 1937, *Rompetacones* y *Chiquitín* (Fig. 98), de 1945. *Pequeñín* aparece en 1948, revista quincenal en la que predominan las series de dibujo realista como *Robin Hood* de Arvel, *El Superniño* de Ríos Peña y la serie humorística *Pancho Nopales*, de Sandoval Benne (Aurrecochea y Bartra, 1993, pp.15-195).

Figura 99. Cruz Diablo en Cartones

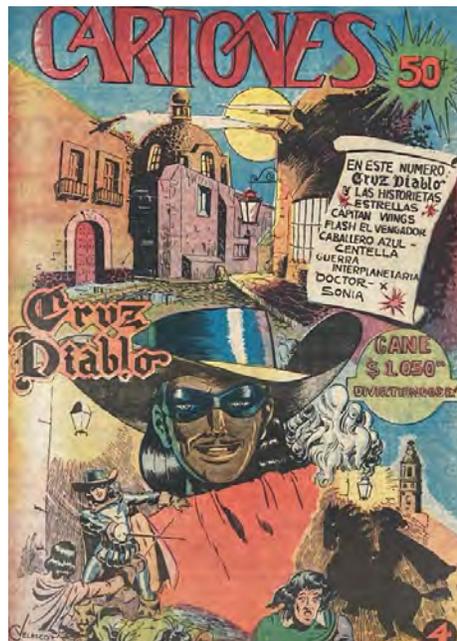


Figura 100. El libro semanal.

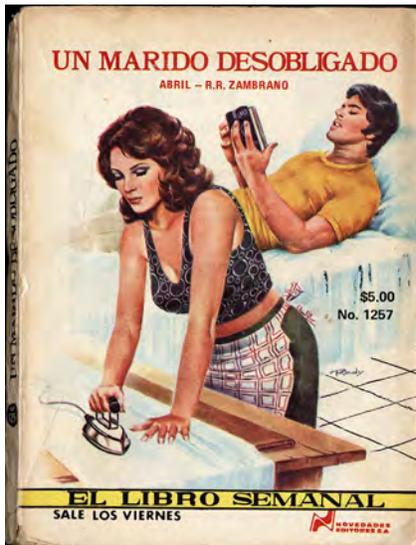


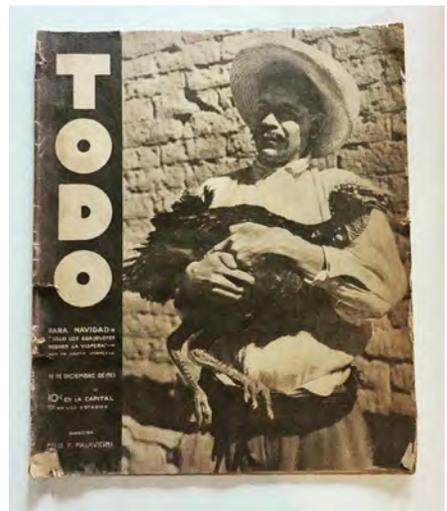
Figura 101. Revista Sucesos para todos.



Figura 102. Revista Don Timorato.



Figura 103. Semanario Enciclopédico Todo.



Cartones de 1945 publica historietas de la International Press Services, y la influencia de lo estadounidense continúa prevaleciendo, pero con esfuerzos para adaptarlo a temas nacionales, como los promovidos por esta publicación en historietas como *Cruz Diablo* (Fig. 99) de Cristóbal Velasco y Constantino Rábago, *El Caballero Azul* de Gutiérrez, Quintero y Álvarez y *Guerra Interplanetaria* de López, Flores, Quintero y Rábago. Al final de esta era, en 1948, surge la revista *Figuras*, realizada por el dibujante Alfonso Ontiveros. En este momento predomina la historieta para adultos, el dibujo realista de medio tono y el fotomontaje. En cuanto a las secciones de historietas en periódicos, la Cooperativa Excélsior incorpora en 1937 un suplemento de cómics a color. Entre los moneros destacados de *Excélsior* están Gabriel Vargas,

Figura 104. Aventuras
Maravillosas de Pipo y Pipa de S.
Bartolozzi.



con historietas mudas en *Jueves Alegres* y en *Revista de Revistas*, y Alfonso Ontiveros que en 1935 inicia su serie *El General Bom-Bazo*. Para el suplemento a color Ontiveros realizaría series de dibujo realista como *La Sombra*, *El Fantasma de la Ópera* y *El Misterioso Doctor Wanock* y Vargas crearía sus primeros personajes humorísticos

estables *Virola y Piolita*. Participan también Alfredo Valdez, Arthenack Jr., Victaleano León, y otros.

La revista quincenal *México al Día*, de Editora Mexicana, S. A. tiene suplemento de historietas en duotono a partir de 1943, con adaptaciones de historias de prestigio y temas didácticos, como *México Antiguo, su Historia* con textos de Rafael Heliodoro Valle, pero tienen más aspecto de literatura ilustrada. El *Semanario Enciclopédico Todo* (Fig. 103), de Palavicini, publica hasta cuatro historietas por número. También adaptan obras clásicas, algunas de terror gótico, inspiradas en el cine y las representaciones de la compañía teatral Misterio, como *La Enterrada Viva* y *Drácula o el Vampiro de Transilvania* de Pablo Alméndaro. Otras revistas que incluyen historietas en esta época son el semanario *Hoy*, con *Acuarelas de la Semana* de Rafael Ybarra, *Actualidades*, con *Chencho*, *su Vida y Milagros*, de Pío Lobo y Chafalmejas, *Nuestra Revista*, con *Cuentos del Abuelito*, de Arias Bernal, y *Mañana*, con *Aventuras de Pipo y Pipa* (Fig. 104) de Salvador Bartolozzi.

Las historietas políticas continúan en publicaciones como *El Detalle* y *El Bisnieto del Ahuizote*,

Figura 105. Pies Planos de Cervantes Bassoco.



ambas de corte anticardenista. En 1944 se funda el semanario humorístico *Don Timorato* (Fig. 102), que reúne artículos, cartones e historietas políticas, entre ellas las de Narayanath Salazar, Aberto Isaac, Manuel Morán, Jorge Puga, López Rey y De la Torre. Otra revista de caricatura política es la alemanista *Muñecos* de Editorial Salcedo, con caricaturas de Gonzalo Becerra, Caloca Valle, Álvaro Ruz y Pérez Casas. Las historietas son de Narayanath Salazar, Morán, Ramírez y Eduardo Ferrer. *El Duende de la Catedral* aparece en 1945, de crítica social y política, con un estilo de principios de siglo, donde también trabaja Narayanath Salazar y en 1948 llega *Presente*, con los trabajos de Arias Bernal, Ángel Zamarripa, Abel Quezada y Alberto Huici. También existe la revista religiosa anticomunista *Unión*, de 1937, con la historieta *Aventuras de Panzolás-Mordelón*, de Caralimpio y Chicote (Aurrecoechea y Bartra, 1993, pp.15-195).

La SEP funda en 1944 la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, que continúa hasta hoy, y que se encarga de revisar el contenido y en su momento podía censurar e incluso cancelar historietas,

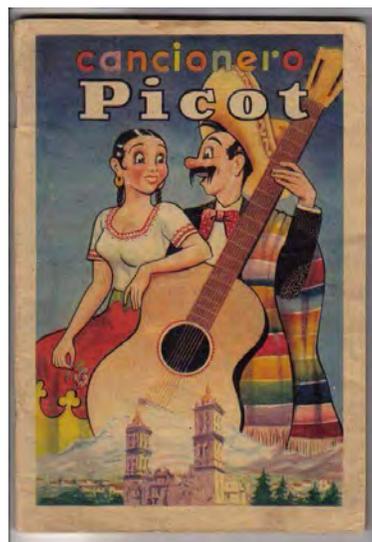
Figura 106. *Popocha el Guardia*, de O. Urrutia.



Revistas INAH

lo cual no impidió una gran afluencia de pornografía y violencia. En cuanto a las publicaciones deportivas, además de *Mujeres y Deportes* y el diario *Esto*, se publica en *La Afición* la serie con temática de box *Pies Planos* (Fig. 105), de Joaquín Cervantes Bassoco. El crimen y la nota roja también inspiran historietas, como *Don Chepe y Mister Puff... Notables Policías* de Oscar Urrutia para la revista *Detectives* de 1932. Urrutia también publicaría en *Magazine*

Figura 107. Chema y Juana en el Cancionero Sal de Uvas Picot.



de *Policía* de 1939, con la historia *Popocha el Guardia* (Fig. 106). Esta revista también publicaba fotonovelas con tema criminal. *La Revista de Policía*, de la Jefatura de Policía del Distrito Federal es más solemne, pero incluye historietas, del dibujante realista M. Aviña Jr. En 1950 aparece el semanario de

Figura 108. Publicidad de Linimento de Sloan.

AYUDA MUTUA

Justo es que ayude al señor a hermosear el corredor.

El lumbago lo atacó por la espalda y a traición.

Más como Sloan lo aplicaron sus dolores se calmaron.

Con eso vuelvo a ayudar en el quehacer del hogar.

AGUIA Y CAMISÓN

El lumbago es como una puñalada que clava el dolor en la zona de los riñones. Una aplicación de Sloan, sin frotar, activa la circulación local, lo que tras un poco tiempo trae alivio. Es útil también para el tratamiento sintomático del reumatismo, la tortícolis y otros dolores musculares y neurálgicos externos.

FOR S. T. ALIVIA

LINIMENTO DE Sloan MATEO DOLORES

nota roja *Alarma*, donde se publican las historietas de Mariño Ruiz: *El Alazán Negro* y *Yolanda*.

Elerotismo también es un tema recurrente de estos mismos dibujantes, en publicaciones como *Vea*, *Vida Alegre*, *El Malora*, *Juan Lanás*, *Forma*, *Venus* y *Natura*. La publicidad fue importante en el nacimiento de la historieta nacional, y continuaría patrocinando publicaciones a lo largo de los años. *Papel y Humo* era una revista exclusivamente de publicidad, de la Compañía Manufacturera de Cigarros El Águila, donde aparecía la serie *Papelín y Fumina*, de Mínimo, así como anuncios en forma de historieta de los cigarros Casinos. *Chema y Juana* (Fig. 107) nace en 1932 y se convertiría en emblema del Cancionero Picot, el Banco Capitalizador de Ahorros, S. A. patrocina *Ahorromino Capitalizando* en *Mujercita*, y destaca el monero publicitario Germán Butze, con trabajos como el *General Popo*, que publicita una fábrica de llantas, las tiras del Linimento de Sloan (Fig. 108) y del Ungüento Antiséptico del Dr. Bell, y las de la tienda de ropa para caballero High Life. También existe la historieta de propaganda social auspiciada por el Estado, donde trabajan dibujantes del

Figura 109. Pokar de Ases de R. Valdiosera



Figura 110. Wama, el hijo de la luna de Cervantes Bassoco.

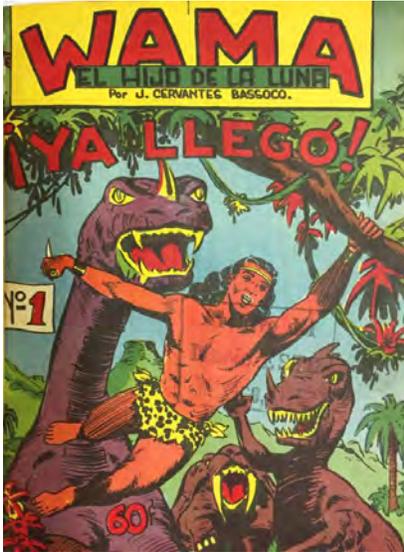


Figura 111. El Santo de J.G. Cruz

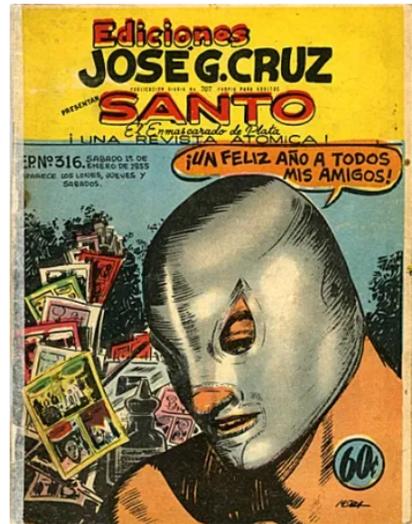


Figura 112. Almas de niño de A. Cabrera y Y. Vargas Dulché.



Figura 113. El Charro Negro, de A. Mariño Ruiz.



Taller de Gráfica Popular (TGP), como Alfredo Zalce y José Chávez Morado, aunque la historieta en este caso está adaptada al cartel.

La temática de las historietas mexicanas suele gravitar hacia el arrabal y el miserabilismo, como en el clásico *La Familia Burrón*, de 1947. La fotohistorieta se desarrolla como un *collage*, en el que las imágenes fotográficas se mezclan con el dibujo y los globos y líneas de fuerza. Los precursores de esos fotomontajes fueron Ramón Valdiosera con *Pókar de Ases* (Fig. 109) en la revista *Pinocho*, en 1943, y José G. Cruz, que el mismo año publica *Remolino* y *Tango* en *Pepín*. Hacia mediados de los cincuenta llega la decadencia de los pepines tradicionales y un auge de la historieta novelada y el *comic book* (Aurrecoechea y Bartra, 1993, pp.15-195).

Otros títulos importantes de ese periodo son *Wama: El hijo de la luna* (Fig. 110) de Joaquín Cervantes Bassoco, *El charro negro* (Fig. 113) de Adolfo Mariño Ruiz, *El Santo* (Fig. 111), de José Guadalupe Cruz, protagonizado por el popular luchador y que era una mezcla con fotonovela, *Rolando el rabioso* de Gaspar Bolaños, *Los supersabios*, de Germán Butze y *Almas de Niño* (Fig. 112) de Yolanda Vargas Dulché, que más tarde sería *Memín Pinguín*.

Los cómics en la segunda mitad del siglo XX siguieron siendo fundamentales en México, ya que su consumo era masivo, al punto en que se consideraba el mayor per cápita en el mundo, en la década de 1971 a 1981, la producción de cómics se triplicó, más rápidamente que el crecimiento de la población, y en 1987 llegó a comentarse que era un artículo de primera

Figura 114. Lágrimas, Risas y Amor de Y. Vargas Dulché y A. Gutiérrez.



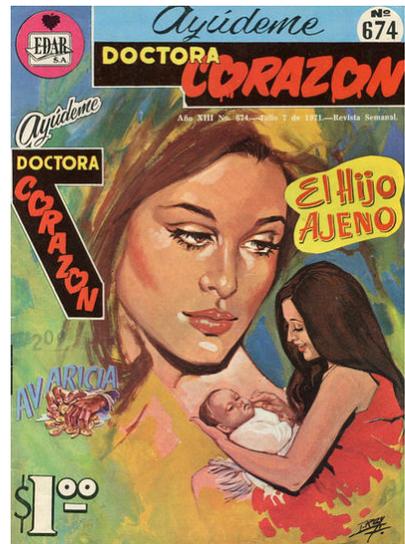
Figura 115. Hermelinda Linda de J. Mejía



Figura 116. Kaliman, el hombre increíble.



Figura 117. Ayúdeme Doctora Corazón.



necesidad, si bien Carlos Monsiváis e Irene Herner consideraban que la calidad declinó. (Hinds y Tatum, 1992, p. 1-4) Esta idea no es compartida por Hinds y Tatum, que consideran la época consiguiente una “era de plata”. Muchos autores fundaron sus propias editoriales, como José Guadalupe Cruz con Ediciones José G. Cruz y Yolanda Vargas Dulché con Argumentos, obteniendo gran éxito. Nuevos formatos aparecieron, como la fotonovela, el *comic book* de bolsillo *mini*, y el cómic novelado (novela gráfica), con historias individuales de doscientas páginas o más. Es en este periodo que aparecen publicaciones tan emblemáticas como los cómics políticos y didácticos de Rius, el superhéroe *Kaliman* (Fig. 116), *La doctora Corazón* (Fig. 117), *La novela semanal*, *Tradiciones y leyendas de la colonia*, *El libro rojo*, *Blue Demon*, *Diamante negro*, *Alma Grande*, *El caballo del diablo*, *Hermelinda Linda* (Fig. 115) y *Torbellino*.

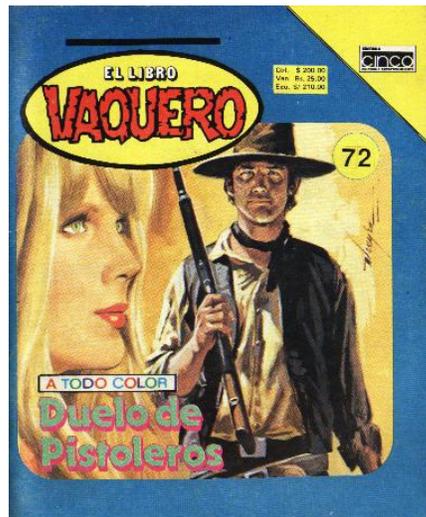
Editorial Senda se funda en 1966, en que se publica la primera fotonovela a todo color, *Linda*. En los años setenta, el mercado lo dominan cuatro grupos: Editorial Argumentos, que publicaba el popular *Lágrimas, risas y amor* (Fig. 114), Editorial Novaro, que traducía cómics estadounidenses, Publicaciones Herrerías, con cuatro fotonovelas y seis cómics, de los cuales el de mayor éxito era *La novela policiaca*, y la Promotora K, con sólo cuatro títulos, pero que publicaba el cómic más popular del país, *Kalimán*. A pesar del alto consumo de historieta, los trabajadores no estaban sindicalizados y

las condiciones de trabajo y compensaciones no eran óptimas, con un 10% de las ganancias para escritores y dibujantes, y la imposibilidad para conservar los derechos de sus obras, que debían ceder por completo a las editoriales. Para 1980 había aproximadamente 159 títulos de cómic y 41 fotonovelas en el mercado mexicano, cuya distribución continuaba determinada por la Unión de Voceadores y Expendedores de Revistas y Periódicos (Hinds y Tatum, 1992, pp. 1-23).

Anteriormente, sólo había un autor que escribía y dibujaba, pero ya para los cincuenta entraría la metodología de trabajo de equipo, con un mínimo de cinco personas. También nacen otras editoriales como Editormex, con títulos como *Hermelinda Linda* y *Capulina*, Novaro, Publicaciones Herrerías, que introduce su *Novela Policiaca*, y Ediciones Recreativas (ER). En los sesenta aparece Editorial Ejea.

Para los años ochenta prosperan los cómics *gore* y los *pulp fiction*, así como las propuestas alternativas, y en los noventa continúan en pie las clásicas *Novelas Ilustradas* de Novedades Editores: *El Libro Semanal*, *El Libro Policiaco*, *El Libro Vaquero* (Fig. 118), *El Libro*

Figura 118. El libro vaquero.



Rosa, *El Libro Sentimental* y *El Libro Pasiona*l. Debido a las complicaciones de distribución, actualmente pocas editoriales pueden publicar historieta, y han sido comunes las prácticas monopólicas. (Valdés García, 2001, pp. 32-56) Desde los años 90 sobrevino un declive indiscutible, con el reinado de los Sensacionales, revistillas de pornografía surgidas desde los 70, donde predominan la misoginia y el morbo (Negrete, 2015, p. 74). Sin embargo, México sigue siendo un importante lector de cómic y novela gráfica en el mundo, a través de las décadas.

La novela gráfica surge en la segunda mitad del siglo XX, y se diferencia del cómic en que la historia no está en entregas periódicas, sino que se presenta entera en un solo volumen autoconclusivo, que puede editarse en forma de libro (Illescas, 2020, s. p.). Posiblemente, la primera novela gráfica sea la argentina *El Eternauta* (Fig. 119) de Héctor Germán Oesterheld en 1957, pero el término se populariza hasta la edición de *Contrato con Dios* (Fig. 120) de Will Eisner, en 1978. Su antecedente son los *Clásicos Ilustrados* de los años

Figura 119. *El Eternauta* de Oesterheld

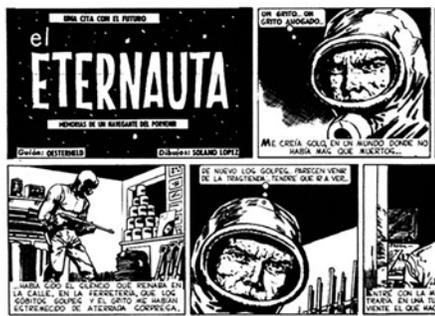


Figura 120. *Contrato con Dios* de W. Eisner

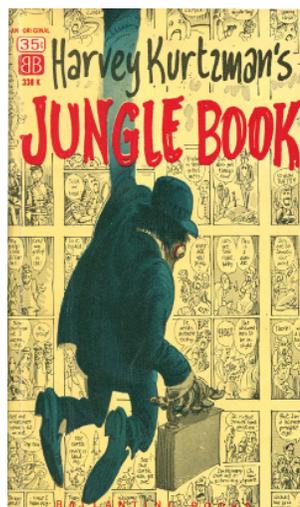


40, que presentaban obras clásicas de literatura con ilustraciones secuenciadas. Otros posibles precursores del formato son Bernard Kriegstein con *Master Race* (Fig. 121) y Harvey Kurtzman con *Jungle Book* (Fig. 122), ambos para EC Comics. Tras la censura en los años 50, surgen los *Comix underground*, como respuesta a la falta de oportunidad para la innovación en el cómic comercial,

Figura 121. *Master race* de B. Kriegstein



Figura 122. *Jungle book* de H. Kurtzman



ya enfocado casi en su totalidad a los superhéroes. Destaca en los 60 la publicación *Zap Comix* (Fig. 123), de Robert Crumb, en Estados Unidos. La autoedición permite una absoluta libertad de temas, lo cual da paso al cómic de autor y a tendencias como la autobiografía, que sería común en la novela gráfica. Mientras tanto, en Europa crece la narrativa gráfica con exponentes como Hergé, Goscinny, Dino Buzzati y Guido Crepax, con menos censura y

Figura 123. Zap Comix de R. Crumb

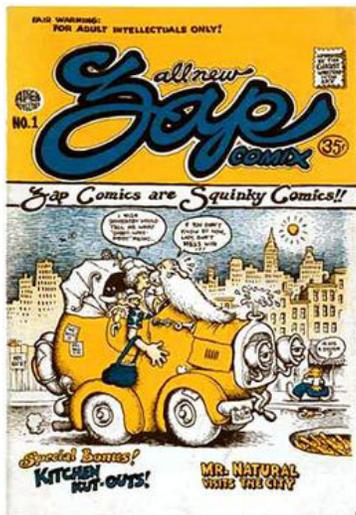


Figura 124. RAW de A. Spiegelman

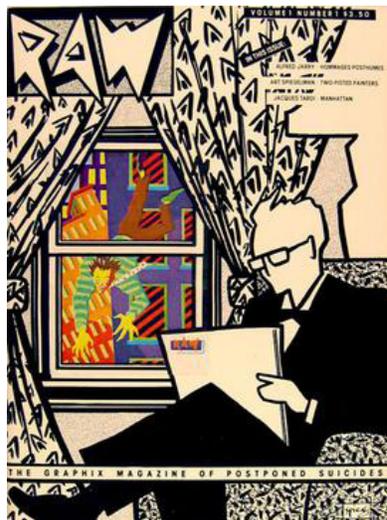
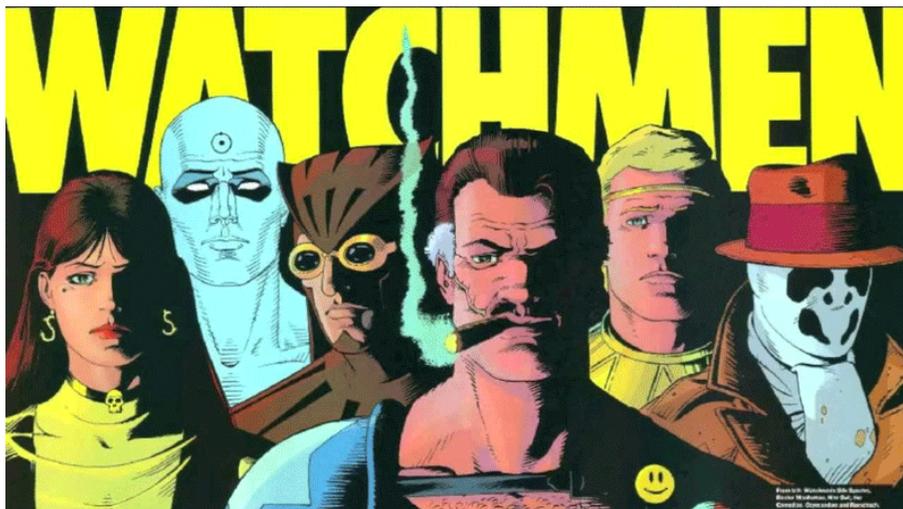


Figura 125. Watchmen de A. Moore y D. Gibbons



mayor espacio para la creación, y en Japón surge el formato Garo, con historias más extensas y complejas (Negrete, 2015, pp. 33-36).

En los años 80 hay un auge de la novela gráfica, con Marvel y DC publicando distintos volúmenes, en donde destacaron autores como Frank Miller y Alan Moore (Pepech, 2020, pp. 8-9). Ellos publicarían estas obras en un principio como series limitadas, que posteriormente se recopilarían en un solo libro, en una época donde los medios de distribución cambiaron del puesto de revistas al *direct market* (Negrete, 2015, p. 37).

El sueco-estadounidense Art Spiegelman publicaría la revista RAW (Fig. 124), que estuvo en circulación entre 1980 y 1991. Esta incluía contenido experimental, en la cual encontrarían espacio varios autores de novela gráfica, entre ellos el propio Spiegelman al publicar por partes su obra MAUS, que

Figura 126. *Weirdo*, de R. Crumb

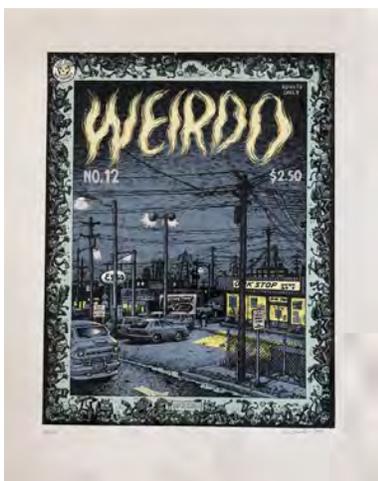


Figura 127. *Love & Rockets* de los hermanos Hernández

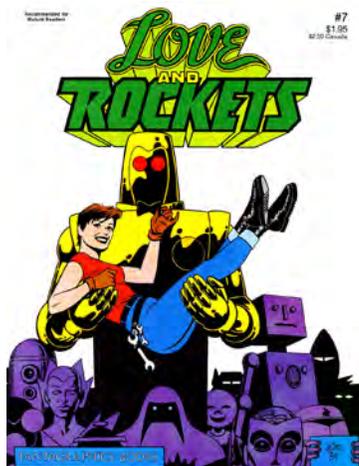
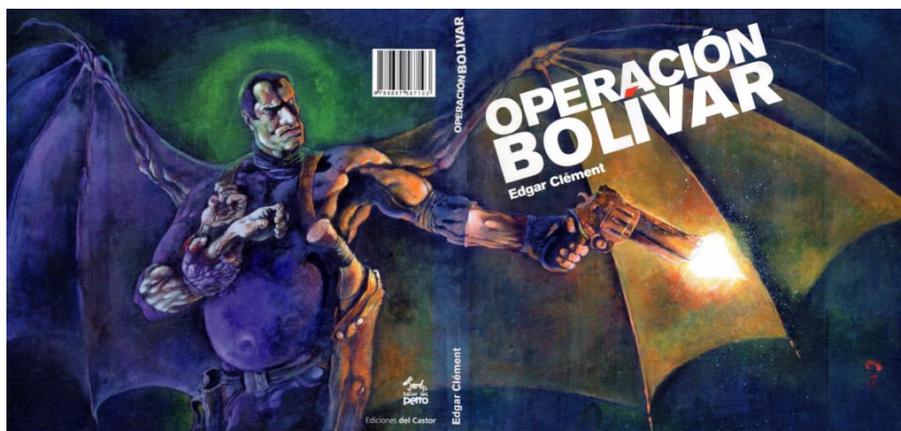


Figura 128. *Operación Bolívar* de E. Clément.



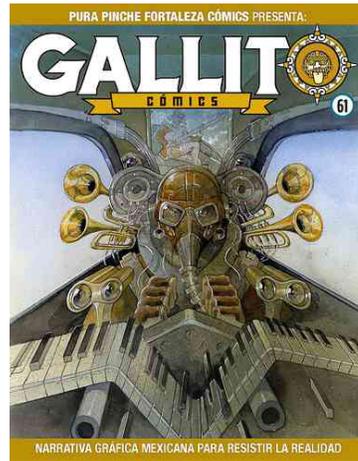
después se recopilaría en dos tomos. En este periodo surge la “Generación del 86”, en que también se publican clásicos como *Watchmen* (Fig. 125) de Alan Moore y Dave Gibbons y *Batman: The Dark Knight Returns* de Frank Miller. Por su parte, Robert Crumb lanza la revista *Weirdo* (Fig. 126). Los hermanos Hernández continuarían el movimiento de contracultura con su serie *Love & Rockets* (Fig. 127), que también tendría influencia del cómic convencional, creando un lenguaje único y adulto, con historias de la vida cotidiana, si bien esta no es propiamente una novela gráfica. (Negrete, 2015, p. 39)

En México, hay quien considera *Operación Bolívar* (Fig. 128) de Edgar Clément de 1995 la primera novela gráfica formal. Durante el siglo XXI han surgido más propuestas, como *Justicia Divina* de Francisco Haghenbeck o *Grito de victoria* de Augusto Mora, generalmente enfocadas a lo político y social (Sánchez Ruiz, s.f., s.p.). Sin embargo, hay ejemplos anteriores de historias autoconclusivas como las series grabadas en envolturas en el siglo

Figura 129. El cara de memorándum de M. Ahumada



Figura 130. Gallito Cómics



XIX y los sensacionales de los 80, en específico el *Libro Semanal*, y Negrete (2015, p. 74) afirma que es Manuel Ahumada el primer novelista gráfico con su obra *El Cara de Memorándum* (Fig. 129). Ahumada también publicaría en el periódico *Unomásuno* y en suplementos de historietas como el de *La Jornada*, así como en la independiente *Melodía*, *Diez Años Después*. De la época posterior a la caída de la industria de la historieta mexicana también resalta el trabajo de Luis Fernando, cuyo estilo se aproxima a la novela gráfica. A partir de 1992, surge *El Gallito Inglés*, que después se llamaría *Gallito Cómics* (Fig. 130), donde aparecerían trabajos de José Quintero, Ricardo Camacho, Ricardo Peláez y Edgar Clément, y que se caracteriza por ser independiente y distinta a lo comercial. *Gallito Cómics* se convertiría en Taller del Perro, un proyecto

que buscaba fomentar la narrativa gráfica en distintos espacios (Negrete, 2015, p. 79).

Como se puede advertir, la historieta en México tuvo una enorme relevancia cultural en el siglo XX, pero en décadas recientes la producción de este tipo de arte secuencial se ha visto reducida a publicaciones de nicho, lejos de su antigua distribución masiva. Por otro lado, los pepines y sensacionales no gozan de la mejor reputación en cuanto a calidad artística y de contenido, e incluso es una expresión popular afirmar de manera despectiva que “el mexicano sólo lee el *Libro Vaquero*”, como una supuesta muestra de incultura. Mi postura es que la historieta o arte secuencial es un medio como cualquier otro, y es neutral en sí mismo, es decir, no tiene un carácter específico en su estructura, sino que lo adquiere con el contenido y estilo vertido por cada creador, lo cual es aplicable a todas las expresiones artísticas y a otro tipo de literatura considerada más “elevada”. Por otro lado, su efecto sobre los lectores sí tiene ciertas características propias, ya que es fácil y atractivo, lo cual permite transmitir mensajes de manera rápida y eficiente. Esto, lejos de verse como una desventaja, creo que tendría aplicaciones prácticas como herramienta de fomento a la lectura en el público de todas las edades, así como se puede sugerir de forma controversial que lo fue el vilipendiado *Libro Vaquero*. La historieta es un elemento plástico a la vez que es literatura, por lo que puede funcionar como intermediario que explote lo visual para llegar al contenido. Esto significa también que es una vía para acercarse a la gráfica, y despertar el

interés por las artes visuales, ya que el apoyarse en imágenes también permite la comunicación.

Si bien el contexto contemporáneo es diferente al del siglo anterior, es llamativo que el pueblo mexicano tuviera una relación tan estrecha con el arte secuencial y los “monos”, por lo que no parece descabellado revitalizar este medio en nuevas formas, con la conciencia de que competir con lo digital y multimedia ya resulta imposible, pero que tampoco es necesario porque existe una sinergia entre ambos.

El formato de historieta en la educación



Su lenguaje visual, literario y signos convencionales hacen de la historieta un

medio único que cuenta con gran aceptación en cualquier contexto gracias a su estructura. Para su uso como herramienta pedagógica es ideal, porque a través del recorrido por su historia, características, elementos y beneficios se revela como un material de grandes posibilidades para la enseñanza y aprendizaje, que además ha alcanzado una posición propia en la cultura popular contemporánea. La imaginación y creatividad son protagonistas, y se manifiestan a través de múltiples lenguajes a la vez, lo que nutre los procesos cognitivos y ayuda a potenciar habilidades. (Dueñas y León, 2018, p. 5).

El cómic ayuda al alumnado a comprender rápido como funciona la línea argumental de un relato, y también puede apoyar al estudio de distintas áreas de conocimiento. Las viñetas marcan la forma y estructura narrativa del cómic y son una ventana a escenas de la vida cotidiana o de fantasía que pueden ayudar a los alumnos a interpretar y comprender situaciones comunicativas concretas (Mateos y Suárez, 2019, p. 1). El cómic y la novela gráfica se podrían considerar hoy como un género de lectura más, a diferencia de su estatus de producto literario menor en el pasado. Quizá todavía exista este prejuicio en algunas personas, pero difícilmente alguien podrá negar su valor icónico-verbal y su atractivo para todo tipo de público, en especial para el alumnado de preescolar y primaria. Este formato puede relacionarse con otras áreas fácilmente, y convive con productos como dibujos animados, videojuegos y otros medios a los que los niños se encuentran expuestos. Es inevitable que todos estos productos formen parte de su vida, lo cual, en vez de verse como desventaja, puede aprovecharse en el aula (Paré y Soto-Pallarés, 2017, p. 135). Barrero (2002), y Brines (2012) lo definen como una herramienta didáctica que estimula a los estudiantes para el desarrollo de su capacidad cognitiva y artística, y para su propia autonomía (citados por Blanco y Carro, 2015, p. 1). En efecto, la historieta funde los lenguajes oral, escrito y gráfico para transmitir, provocar y establecer un diálogo con el receptor, inmediato y efectivo.

En investigaciones realizadas entre los años 2000 y 2015 sobre la utilización del cómic como estrategia para mejorar procesos escolares, los

autores revisados por Dueñas y León (2018, p. 5) coinciden en que el cómic es una narración acompañada de viñetas, dibujos y bocadillos, que se publica en periódicos y revistas, o en libros dedicados especialmente al género. “Los cómics en su mayoría reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes” (Eco, 1973, citado por Diago Egaña y Nieto Bedoya, 1989, p.54).

A partir de la década de 1990 ya se incluye toda la variedad de temas, y se dimensionaban de manera más clara las grandes posibilidades del formato, que puede envolver al lector en una historia, simple o compleja, a través de imágenes llamativas y textos cortos de (mayormente) fácil comprensión. El mundo del cómic ha influido en la comunicación de las grandes masas, por ser un código universal que las personas, sin importar el contexto social, pueden entender e identificarse (Dueñas y León, 2018, pp. 10-11). En el 2000 lo narrativo toma fuerza en el cómic, se vuelve más sofisticado, y más estandarizado y preciso a la vez, al estar ya identificados los símbolos de la interacción entre los lenguajes visual y escrito y el contexto en que se complementan. Por esto, se acentúa su carácter de código universal comprensible para todos los contextos, y, por tanto, su eficacia y riqueza como medio para comunicar cualquier mensaje específico, pero con la libertad de no tener límites a la hora de expresar esas ideas. (Dueñas y León, 2018, p.11-12)

Rouvière (2012, citado por Paré y Soto-Pallarés, 2017, p.137) dice que el cómic cada vez se valora más como un imprescindible “referente cultural,

participante de la apertura a una cultura común”. Según Eco, desde el punto de vista educativo, este producto cultural refleja aquellos aspectos y valores más relevantes para la sociedad, de una forma jerárquica y que permiten analizar lo que ha cambiado, y que funciona como una “persuasión oculta”, ya que los mensajes se presentan de una forma sutil, ocultos tras características llamativas, de allí su “implícita pedagogía” (1976, citado por Diago Egaña y Nieto Bedoya, 1989, p. 54).

Sohet (2010, citado por Paré y Soto-Pallarés, 2017, p. 137) considera que es más útil como arte a crear que solo usar, ya que sirve como “trampolín” de contenidos de algunas asignaturas. Demougin (2012, citado por Paré y Soto-Pallarés 2017, pp. 138-140) destaca su carácter lúdico y el placer infantil de leer aventuras, mientras que es un transmisor de lenguaje y la cultura. Su triple finalidad la define con los siguientes conceptos: “facilitador semántico”, “estimulador verbal” y “papel revelador”. Barrero (2002, citado por Paré y Soto-Pallarés, 2017, p. 138) le da cuatro funciones pedagógicas: estímulo de la creatividad, fomento del aprendizaje, la alfabetización del lenguaje verbo-icónico y ventana al mundo. Ortiz (2009, citado por Paré y Soto-Pallarés, 2017, p. 138) puntualiza que el aprendizaje se enriquece a través de la comprensión lectora, aumento del vocabulario, expresión oral y escrita, memorización, concentración, actitud crítica hacia la carga ideológica de los contenidos, comprensión de la realidad social y cultural.

Por todo esto, el cómic y la novela gráfica pueden ser herramientas poderosas para crear conciencia, aprender o analizar temas relevantes. En las últimas décadas del siglo XX, instancias como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) patrocinaron obras gráficas sobre la defensa de los derechos humanos, con dibujantes tan insignes como Milo Manara, Will Eisner y Alberto Breccia involucrados en uno de estos proyectos. Esta tendencia de cómic social se extiende al siglo en curso, en especial después de la crisis financiera de 2008, con obras como *Esclavas*, de Médicos del Mundo, que denuncia las redes de trata de mujeres (Bettaglio, 2021, p. 69).

México no ha sido la excepción, con una clara tendencia a abordar problemas sociales en la producción de novela gráfica contemporánea, pero en el terreno de lo didáctico destaca el trabajo del caricaturista Eduardo del Río, mejor conocido como Rius, quien tuvo una influencia fundamental en el rubro de los moneros mexicanos, pero también en la educación con sus historietas didácticas, al punto en que Carlos Monsiváis afirmó que Rius había tenido más éxito fomentando la lectura que los programas de la SEP (Méndez, 2023, párr. 4). Se le conoce principalmente por sus cartones humorísticos en publicaciones periódicas y revistas, y sus historietas como *Los Supermachos* y *Los Agachados*, pero a la par de estas publicaciones realizó más de 100 libros sobre Historia, Filosofía, Política y otros temas, con los que introdujo a estos saberes a la población general, con títulos como *Filosofía para principiantes* y

500 años fregados pero cristianos. Este caso de éxito manifiesta la efectividad del formato historieta para transmitir información de forma rápida, eficaz e incluso divertida, que despierte el interés del lector para profundizar en los contenidos, e incluso para tener una actitud crítica y buscar perspectivas propias. Sobre el papel de la historieta o “pepines” en el fomento a la lectura en México, Aurrecochea y Bartra (1993, p. 13) aseguran que este fue el medio con que el pueblo mexicano se inició como lector, sobre todo en los años 30 y 40 de siglo pasado, a raíz de las campañas de alfabetización. Aún sin planearlo así, la historieta es un puente natural para adentrarse en la literatura, algo que no siempre se ha considerado positivo, pero que sería importante a tomar en cuenta para un contexto escolar. La SEP realizó en 1966 el proyecto *Relámpago* y en 1981 *Episodios Mexicanos*, revistas ilustradas que narraban pasajes de la historia nacional en formato historieta, basadas en el trabajo de historiadores e investigadores sociales, pero actualmente no se registra ningún esfuerzo oficial para el uso de historieta en el ámbito educativo (N. Hernández, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023). Un antecedente que podría haber inspirado *Episodios Mexicanos* y *Relámpago* es la *Biblioteca del Niño Mexicano*, de 1899, cuadernillos que narraban la historia en forma novelada semificcional, escritos por Heriberto Frías e ilustrados por José Guadalupe Posada, los cuales se imprimieron masivamente y eran accesibles a todo público (Bonilla, 2022).

En 1925 los niños mexicanos estaban muy familiarizados con el lenguaje del cómic, y las colaboraciones enviadas por ellos a la revista educativa

Pulgarcito, de la SEP eran precisamente pequeñas historietas. Sin embargo, la propia revista no aprovechó este medio y no tenía sección de historietas, a pesar de que obviamente hubiese apelado mejor a su público infantil.

A principios de los 30 aparece el semanario infantil *Aladino*, que incluye historietas didácticas, y en principio publicaban autores locales como es el caso de Audiffred y García Castro, pero a partir de 1933 sólo publicarían cómics extranjeros. (276)

PCII: El analfabetismo a inicios del siglo XX en México era demasiado alto, con un 75%, y con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 inicia la primera campaña de alfabetización. Después de esa siguen muchas otras, y si bien los avances no son enormes, en los cuarenta el número de alfabetizados ya supera a los analfabetos, y lo que estas personas leen son pepines. Conscientes de su papel en la alfabetización, estas mismas revistas de monitos aprovechan algunas ocasiones para crear cierto contenido didáctico o para exaltar a los profesores, si bien su objetivo principal son las ventas (Aurrecochea y Bartra, 1993, pp. 19-22).

En medio de esta competencia, el gobierno cardenista y la SEP lanzan la revista *Palomilla*, donde se publican historietas informativas como *Historia Gráfica Mundial y Nacional del Petróleo* de 1938, propaganda de la expropiación petrolera (Sosenski, 2022, p. 17). Esta publicación quincenal nace en 1936 con el subtítulo de “la revista que instruye y divierte”, e incluye artículos didácticos sobre temas variados. Algunas de sus historietas son *Cosas de Timoteo* de

Salvador Pruneda, *Palomilla*, *Siragüen y Janitzio*, *La Terrible Ardillita* y *Teterete* de Arroyito y la *Historia Gráfica de México* de V.J. Morales y Luis Chávez Orozco. En 1939 la SEP también lanzaría la revista *Hércules*, con trabajos de Narayanath Salazar y Joaquín Cervantes Bassoco. Ese año también aparece la revista didáctica infantil quincenal *Piocha*, con colaboradores como Alfonso Caso, Martín Luis Guzmán, Artemio de Valle Arizpe y Alfredo Cardona Peña, y dibujantes como Andrés Audiffred, Ángel Zamarripa, Gabriel Vargas, Alfredo Valdez, Guerrero Edwards y Francisco Flores. (Aurrecochea y Bartra, 1993, p. 107) La contraparte de la Editorial Buena Prensa y la Unión Nacional de Padres de Familia es el semanario *Cruzada*, con contenido de doctrina religiosa. Entre lo publicado en esta revista se encuentra *Miguel Strogoff*, *Dos Años de Vacaciones*, *Figuras Célebres del Cristianismo* y *Senebe*, de autor anónimo, y la serie *Ivanhoe* de Gabriel Estrada. La revista independiente *Periquillo* surge en 1937, y es similar en carga ideológica a las revistas de gobierno, pero aún más politizada y de factura rústica. Incluye historietas documentales como *Cananea 1906* y *Los Obreros de Ayer* de Pablo Alméndaro, la serie *Los Hijos del Capitán Grant* de Arturo Casillas, *Lin, el Perro Salvaje* de Leopoldo Zea Salas y una versión de *Los Nibelungos* impresa a color. Otra publicación con tintes didácticos fue *Rompetacones*, del español Antonio Robles. *Chiquitín* surge en 1945, e incluye historietas de todo tipo como *Puño de Hierro* de Octavio Díaz o *El Zopilote* de Aldaña, pero también sirve como vía para propaganda religiosa. En la revista *Figuras* se publican historietas “constructivas” por Rafael Araiza

como *Pobresblemas Vitales: chicos que juegan en la calle* y *¡Dadme una escuela!*, que promovía la construcción de aulas. (Aurrecochea y Bartra, 1993, p.122) En el cómic *Mejor Vida*, el gobierno promovía la planeación familiar (Hinds y Tatum, p. 5). En 1976 y 1977 los cómics educativos de la SEP se distribuían en tiendas de gobierno, por correo y en 150 tiendas de venta directa al público.

Desde luego, el estudiante puede involucrarse con la historieta como creador, y no sólo como lector. Mediante una investigación cualitativa con la metodología Investigación-Acción-Participación, con 30 estudiantes preadolescentes de 11 y 12 años en la Institución “San José” de Barranquilla, Colombia, se observó la eficacia del cómic o historieta como medio pedagógico para interpretar la realidad circundante, en este caso la violencia escolar, así como la proyección de pensamientos, emociones y acciones hacia los conflictos y el diálogo (Albor-Chadid, 2019, p.75). Albor-Chadid elige el fenómeno de la violencia escolar por ser un problema que afecta a toda la comunidad académica, con la finalidad de ayudar a promover leyes de protección en este sentido, así como estrategias de cambio y reflexión al respecto. Para ello se toma como propuesta la creación de cómic, para que los participantes se reconozcan a sí mismos y plasmen sus percepciones, a través del dibujo y la narración.

Los conflictos escolares determinan características de la personalidad, y es importante encontrar estrategias para tratar el problema. Una de ellas es el uso creativo del lenguaje, principio central de la pedagogía centrada en el alumno, y del cual se deriva el lenguaje de diseño y creación

de historietas. Los cómics permiten exponer cualquier tema o historia y, partiendo de lo mismo, cada individuo externará algo completamente distinto. La actividad “La Flor del Conflicto” consistió en identificar problemas sociales a través del diagnóstico a 30 estudiantes de 6° grado, para debatir sobre la violencia y sus características. Los estudiantes se refieren a la violencia con el anglicismo *bullying*, e incluye peleas, rumores, palabras obscenas, apodos, insultos, medios de imposición, fuerza o humillación. A partir de esto se realizó el plan de trabajo de intervención con el objeto de disminuir la incidencia de conflictos (Albor-Chadid, 2019, pp . 85-86). A partir de las preguntas: “¿Qué es para ti un conflicto?” y “Si fueras un superhéroe, ¿cómo resuelves el conflicto?” se pidió a los niños ilustrar su propio cómic, a través de la mediación, para concretar el análisis con racionalidad objetiva. En la institución y grado elegidos, se observaba una alta incidencia de conflicto escolar, en una etapa vital en que todavía está en juego la formación de la propia identidad. En la actividad se observó a los niños realizar el trabajo, su actitud y proceso para apropiarse del tema, a través del diseño de su propia historieta, y cómo proyectaron sus ideas, emociones, percepciones de sí mismos, empatía y posibles respuestas. Asimismo, se destaca la apropiación de estos términos, entre otros como “maltrato escolar” y que lograron secuenciar una situación de conflicto escolar y su contexto. El dibujo ofrece un modelo de representación para valores, saberes, pensamientos, y todo aquello que, por abstracto, se escapa del entendimiento. Asir estas características sería

fundamental para observar al mundo y participar en la transformación social. El dibujo, en dinámicas como la explicada, permite también una oportunidad de sentirse tranquilo, concentrado, sin críticas o juicios posteriores que generen tensión (Albor-Chadid, 2019, p. 90).

En Francia, la lectura de cómic ya forma parte del programa educativo desde que en los años ochenta Jack Lang, quien fuera ministro de cultura, incluyó nuevas formas de leer, en formatos impresos, como en la pantalla, para los programas educativos de dicha nación. La introducción del procedimiento de la lectura de la imagen en 1987 sirvió como impulso para su entrada, y se oficializó en los programas escolares en 1996 para el Collège, en 2001 para el Lycée y en 2002 para Educación Primaria. En 2008 se oficializa la asignatura Historia de las Artes, con carácter obligatorio e interdisciplinar, con contenidos de Lengua Francesa, Historia y Artes Plásticas, que incluye al cómic como un arte visual (Paré y Soto-Pallarés, 2017, pp. 136-137).

En la actualidad, debido al uso excesivo, o mal encauzado, de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), a una buena parte de la población le cuesta crear sus propios textos, siendo común la mala redacción, poca argumentación, errores gramaticales y plagio intencional o accidental. Una investigación del grupo DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), de la Universidad del Quindío y el Departamento de Literatura de la Pontífica Universidad Javeriana de Bogotá sobre como escribían los jóvenes colombianos de 2009, usando como elemento diagnóstico las fallas más

frecuentes en sus textos, llegó a la conclusión de que “la fuente de estos errores es principalmente la ausencia de revisión, corrección y reescritura de los textos” (citado por Dueñas y León, 2018, pp. 6-7). Los errores más comunes fueron: uso incorrecto de signos de puntuación y conectores, ausencia de oraciones complejas, fraccionamiento de párrafos, ideas incoherentes e inconsistencia en la redacción. Ante estas realidades, que actualmente continúan o incluso se podrían haber acentuado, el cómic es una estrategia pedagógica que resulta atractiva para los niños y jóvenes, y podría ayudar a incentivar a los alumnos a crear sus propios textos, y mantener el interés como para revisarlos y corregirlos (Dueñas y León, 2018, p. 7).

Cardeñoso Fernández (2015, p. 189) establece tres objetivos del cómic en lo educativo: animar la lectura, facilitar la adquisición de contenidos y suponer un atractivo para el alumnado de educación primaria. Propone los cómics de *Astérix*, ya que sus situaciones ejemplifican referencias históricas de una manera llamativa.

Fernández-Rufete y Fernández-Rufete (2016, p. 351) proponen al álbum ilustrado como alternativa para la enseñanza de la historia, partiendo de que hay situaciones difíciles de abordar ante un alumnado tan joven, como es el caso, por ejemplo, del Holocausto. A través de la conjunción de ilustración y texto, se puede ayudar al adaptar dichos sucesos históricos controvertidos, como son conflictos bélicos o catástrofes.

Si bien se ha estudiado la imagen iconográfica y audiovisual como fuente histórica, la literatura científica sobre el valor historiográfico de la narrativa es escasa. Los campos que sí le han prestado atención son la Psicología, Sociología y Estudios de Comunicación (Albor-Chadid, 2019, p . 82). Un ejemplo puesto por Sola y Barroso (2014, p. 233) es el comic “crónicas de Jerusalén”, que documenta un proceso histórico e incluso sugiere puntos de reconciliación, y que representa un medio alternativo e inmediato para todo público. Por ello, no es despreciable como instrumento de aprendizaje, y auxiliar para el docente. El cómic favorece el pensamiento creativo, para que, a través de estructurar sus propias historias, el estudiante adquiera bases para experimentar con alternativas para encontrar soluciones y construya sus propios sistemas e ideas, además de que podría facilitar la concentración en instrucciones y efectividad del aprendizaje. Con la dinámica creativa se busca que el docente busque la formación permanente e impulsar el pensamiento crítico, discernimiento, competencias afectivas y cognitivas, posibilidad de emitir juicios éticos y estéticos, expresión de la lengua materna y derribar obstáculos de comunicación, con el objetivo final de contribuir a una sociedad participativa. Unicómic propone que la conjunción de imagen y texto del cómic son perfectamente compatibles con la lengua y la literatura, pero también para integrarse con las TIC y los soportes digitales, así como en la didáctica de diversas asignaturas.

Teberosky et. al. (2010, pp. 45-63) tomaron en cuenta a un grupo de segundo curso en Barcelona, España, y las implicaciones en los alumnos y la maestra de la utilización de cómic como herramienta de enseñanza del lenguaje escrito. Para ello, se realizó un programa en un centro público de educación infantil y primaria con asistencia de alumnos de familias inmigrantes, partiendo de la hipótesis de que el formato permite que el niño atienda consecuentemente a los recursos gráficos y la representación narrativa, algo más difícil de hacer en texto lineal, y los objetivos de analizar cómo se incorporan los globos y cartelas en producciones propias y si logran diferenciar narración y habla, si pueden representar la oralidad cotidiana, interpretar y utilizar los signos de puntuación y la representación de la trama en el mosaico tabular. Teberosky et. al. (2010, p. 45) definen al cómic como texto intermedial compuesto de ilustración y texto que combina elementos icónicos, ideográficos y textuales, que en este caso funcionan como recursos semióticos para la comprensión de sentidos, como son las formas gráficas como globos, cartelas, tipografía, onomatopeyas, etcétera. Los niños son una audiencia privilegiada y, asimismo, ellos muestran un alto interés en la historieta, ya que les es más fácil que leer un texto sin ilustración. En un principio esa accesibilidad estuvo mal vista, pues se sospechaba de ciertos efectos nocivos, pero con el paso de las décadas se ha ido reivindicando, ya que, si bien es un medio de entretenimiento, también puede ser una vía para la promoción de lectura. En la escuela se ha usado poco, (Marsh y Millard, 2000 citado por Teberosky, et al., 2010 p.

46), pero no significa que no hayan existido propuestas para su utilización pedagógica. En lo contemporáneo, la cultura multimodal ya está tan presente en la infancia, que parece una herramienta interesante. Una de las utilidades que se han identificado al trabajar con niños que están aprendiendo a leer, son los recursos gráficos que representan cada uno una función particular en el sentido del texto. Yannicopoulou (2004, citado por Teberosky et. al., 2010, p. 46) hace énfasis en cómo los niños de preescolar pueden reconocer los tipos de globos y cartelas, y a qué tipos de habla corresponde, los tamaños y color de letra para identificar el volumen de las voces, e indicaciones que significan alguna emoción, como sorpresa, ira o alegría, entre otras convenciones, de las cuales son capaces de apropiarse. De este modo pueden entender lo que las voces narrativas dicen, pero también aquello que no se dice, o que se piensa.

El proyecto del canon escolar del congreso Unicómic, cuya última edición fue en marzo de 2023 en España, quiere usar el cómic para la formación de lector desde temprana edad y para la instrucción de docentes y promotores de lectura, con la intención de favorecer su defensa frente a críticas que lo invaliden sin rigor científico (Sempere et. al., 2018, p. 609). Propone una definición lo más correcta posible de la historieta, así como una selección de los títulos que podrían constituir un canon literario-artístico, y que se le reconozca como noveno arte. A través del proyecto Practicum, llevó el cómic como instrumento didáctico al terreno real de la educación con actividades en áreas como Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Plástica,

con lo que se confirmó que es motivador para todos los niveles educativos, pero también que todavía falta mucha exploración de las posibilidades que presenta. Si bien su uso más obvio y recurrente es la promoción de la lectura, el cómic permite también analizar rasgos de la sociedad y adquirir una actitud crítica, trabajar la expresión desde distintos frentes y desarrollar destrezas básicas del lenguaje (Tapia, 2018, p. 41).

Realización de una novela gráfica educativa



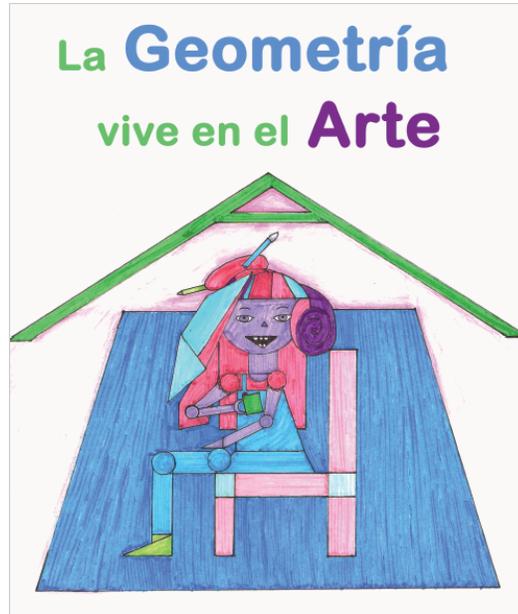
Sobre la metodología de realización de una novela gráfica han escrito varios teóricos, como Eisner y McCloud (Negrete, 2015, p. 100), pero en realidad no hay un procedimiento estándar. Se puede extrapolar que lo más lógico o común es iniciar con la parte literaria, es decir, el guión, para después realizar el diseño y el dibujo, pero hay libertad de acción y experimentación. Para la realización de *Dale color a un planeta sombrío* se tomó como base el modelo metodológico de Bruno Munari (1981, pp. 37-64), en el cual se plantea un problema de diseño y posteriormente se descompone en partes o subproblemas, para abordarlos desde la recopilación y análisis de datos, algo fundamental para abordar el contenido didáctico. Con esta sucesión de pasos, los bocetos de seis personajes surgieron antes que el guión, ya que lo literario

y lo visual están entrelazados en este caso y pueden dialogar de distintas formas. Ya con documentación sobre la E.A. y la interdisciplinariedad, y con la concepción de estos personajes, se realizó el guión dos veces: uno escrito, que recogía sólo los diálogos que corresponderían a cada viñeta, sin ahondar demasiado en indicaciones y locaciones, ya que no iba a remitirse a otra persona, y un *storyboard* con el bosquejo de cada escena. La realización final fue en técnica tradicional con dibujo a lápiz grafito, línea con estilógrafo negro de los números 0.05, 0.4 y 0.8, y color con rotuladores de fibra sintética y lápices de color, sobre opalina blanca de 225 g/m², para su posterior digitalización y edición en Adobe Photoshop, donde se corrigieron errores, se agregaron márgenes y medianiles o calles, se ajustó el color y se colocaron los diálogos en sus respectivos globos con la fuente Corbel regular. El diseño de los personajes centrales no se basó en un estilo específico de dibujo, sino que se inspira vagamente en las caricaturas infantiles populares de las últimas tres décadas, tanto en occidente como en oriente, en especial en las formas simplificadas, las cabezas abultadas, entre otras deformaciones anatómicas, y las paletas de color vibrantes para que contrastasen con la escala de grises del mundo “sin arte”. No hay modelos para los ambientes o escenarios, ya que no cuento con la habilidad de dibujo requerida, pero la mayoría de la acción se desarrolla en un salón de clase y un patio sobrios y opacos, por lo que no es necesario un gran despliegue técnico, ni la abundancia de detalles. La justificación de personajes principales e historia es como sigue:



Leo Lux representa a las Artes Visuales y Plásticas. Su nombre es en honor a la pintora mexicana de origen británico Leonora Carrington y a la unidad de medición de luminancia según el Sistema Internacional de Medidas, lux (lx), para la incidencia en una superficie de cualquier fuente de luz natural o artificial. Destaca la importancia de tener una cultura visual amplia, del entendimiento de la geometría aplicada a la realidad y de la creación de imágenes propias.

A través de formas redondeadas se buscó un aspecto amable, desenfadado y bohemio, y lo más colorido y vivaz posible con una paleta de color análoga de fríos a cálidos.



Capítulo V, “La Geometría vive en el Arte”: Se establece la correlación entre la Geometría y la configuración de una imagen, y cómo eso ayuda a la comprensión de las formas básicas de las que está hecho todo lo que nos rodea, así como favorece el pensamiento matemático. Para ello, Leo hace sus propias imágenes, en este caso fotografías, que le permiten observar y analizar su entorno, y realizar los ejercicios que le ha puesto la maestra, aunque sea su primera clase de Geometría. Esto es porque en las obras infantiles se encuentran formas geométricas arquetípicas y se favorece la comprensión de símbolos (León del Río, 2018, p. 1), por lo que se sugiere que la niña entiende de forma intuitiva qué es la Geometría y cómo se aplica, gracias a sus conocimientos previos en Artes Visuales.



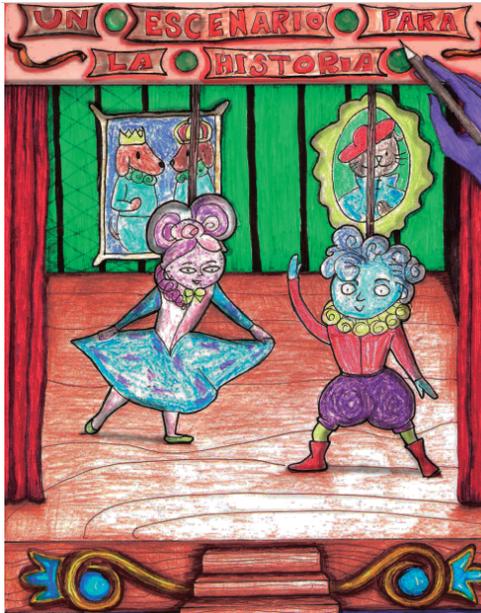
En el capítulo II, “Un escenario para la Historia” Leo ilustra una narración, con lo cual se establece que las imágenes ayudan a expresar una idea con mayor eficiencia y a enriquecer la información.

La maestra ya empezó a notar las ventajas de una educación visual integral, pero todavía se niega a aceptarlo, así que presupone que Leo no puede con trazos más estructurados durante la clase de Geometría.

Sin embargo, se sorprende al descubrir que Leo no sólo es capaz de trazar todas las figuras, sino que puede insertarlas en la configuración de las cosas y en la composición de una imagen.



Tino Tramoya representa al Teatro. Su nombre es en homenaje al actor, director y teórico ruso Konstantin Stanislavsky y a los elementos de mecánica teatral que rodean el espacio escénico. A través de su interacción con la Historia (en este caso ficticia) se subraya el poder del teatro para generar cultura, crear perspectivas de análisis y el enriquecimiento que puede dar al contexto, la persona, y a aspectos útiles en lo académico como el léxico y la conciencia corporal. El cuerpo tiene una forma cuadrada que le da estabilidad y peso, con un conjunto que transmita dinamismo y lucidez, con las espirales del cabello aludiendo a la vitalidad y el movimiento. El color se eligió a través de la tríada, que contraste lo cálido con lo frío.



Capítulo II, “Un escenario para la Historia”: Tino relata un suceso histórico involucrando su memoria, gestual, voz y vocabulario, e imprime su propia interpretación de los hechos, por lo que genera un discurso propio y logra transmitir la narración con eficiencia, pero también impulsar la reflexión sobre lo sucedido y dar otra perspectiva. A través del ejercicio dramático, él se apropia de la información que comunica y por ello la comprende con mayor amplitud, pero también permite que sus espectadores se involucren a un nivel cognoscitivo y emocional (Latapi, 2018, p. 207).



Cuando la maestra pide un repaso de la historia de origen del planeta Aburricia, Tino y Leo responden con entusiasmo. Mientras ella dibuja en el pizarrón, Tino realiza una narración dramatizada ante la clase, con lo cual demuestra su dominio del tema y su habilidad comunicativa.

Tino no se limita a dar un relato plano, sino que interpreta cada pasaje, involucrando todo su cuerpo, e incluso dando voz a los personajes.

Además de conocer los datos que le solicitó la maestra, Tino es capaz de realizar una reflexión propia al respecto.

Más tarde, en el capítulo IV “La danza del deporte”, en un partido de fútbol durante el receso, Tino exhibe excepcional control y consciencia de su cuerpo, gracias a lo cual esquivo a los otros jugadores y le da un gran pase a Rodolfo.



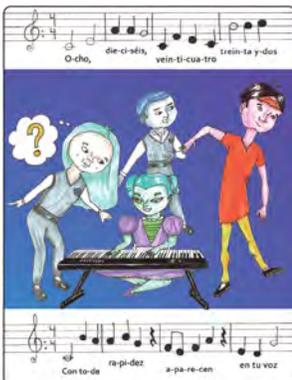
Chelo Cherzo es la Música. Su nombre es por la compositora mexicana Consuelo Velázquez y por Scherzo, que en lenguaje musical es el movimiento de una sinfonía o sonata de ritmo vivo y alegre, quitando la “s” para simplificar y crear una aliteración. Se subraya la interrelación de la música con las matemáticas, y la efectividad de su enseñanza simultánea, así como la agilidad mental que se desarrolla a través de a apreciación y educación musical. Se incluyen algunas formas triangulares para evocar agudeza, vitalidad y avance, con una paleta casi monocroma con un color análogo y uno de contraste que simboliza la exactitud con un toque de inspiración.



$4 \div 4 = \text{Música}$



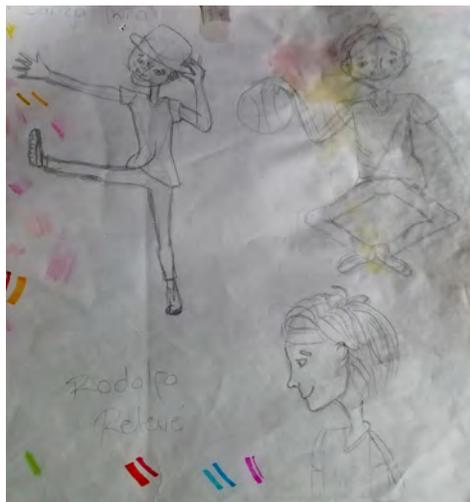
Capítulo III, “ $4/4=$ Música”: Los alumnos tienen dificultades aprendiendo las tablas de multiplicar, además de que no demuestran mucha motivación. Al ser el turno de Chelo, ella tiene una actitud diferente y sabe perfectamente la secuencia de múltiplos que le pidió la maestra. Sorprendidos, le piden que les enseñe su método para aprender, a lo que ella responde interpretando una canción, lo que da un contexto para aprender los números (Alsina et. al., 2022, pp. 14-20), estimula la memoria y el reconocimiento de patrones (Treneman, 2021, p. 26) y apela a las emociones de los niños, que se sienten mucho más entusiasmados.



Chelo demuestra ante la clase que puede recitar los múltiplos de ocho perfectamente y sin esfuerzo.

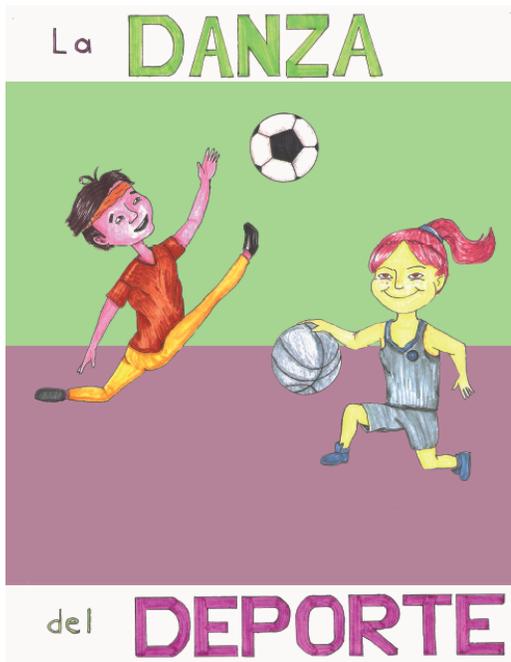
Su cerebro funciona musicalmente, por lo que automáticamente también tiene desarrollado el pensamiento lógico-matemático.

Procede a exponer que aprendió los conceptos a través de inventar unas rimas y ponerles melodía y ritmo, los que interpreta en su teclado y su voz. Los niños de Aburricia, que nunca habían escuchado música, se sienten atraídos y se involucran de inmediato.



Rodolfo Relevé representa a la danza. Su nombre es en honor al bailarín ruso Rudolf Nureyev y por el movimiento de ballet por el cual se elevan los talones del piso sin doblar las rodillas. Ejemplifica las habilidades físicas y espaciales que se potencian a través de la danza, y que se trasladan a otras actividades físicas, lo que deriva en una formación corporal integral.

Su cuerpo tiene formas alargadas, basado en líneas rectas y curvas, para representar el movimiento, la agilidad y la fluidez, y darle al personaje un aspecto grácil, pero dinámico. La paleta de colores es cálida, para aumentar la sensación de energía.



Capítulo IV, “La danza del deporte”: En el patio, varios niños juegan basquetbol, cuando Rodolfo y Tino piden unirse. La capitana del equipo y el profesor de Educación Física lo permiten, y comienza el partido. Los chicos saben jugar bien, pero no esperaban la consciencia corporal, agilidad, sentido espacial y condición física que Rodolfo tiene gracias a la danza, así que no pueden evitar que haga varias encestandas.



Durante la clase, Rodolfo había bailado en la demostración musical de Chelo, algo que contagió a varios niños, que descubrieron una nueva forma de expresión a través del movimiento rítmico.



Durante el receso, Rodolfo se dispone a jugar basquetbol con sus nuevos compañeros, y todo parece transcurrir normalmente.

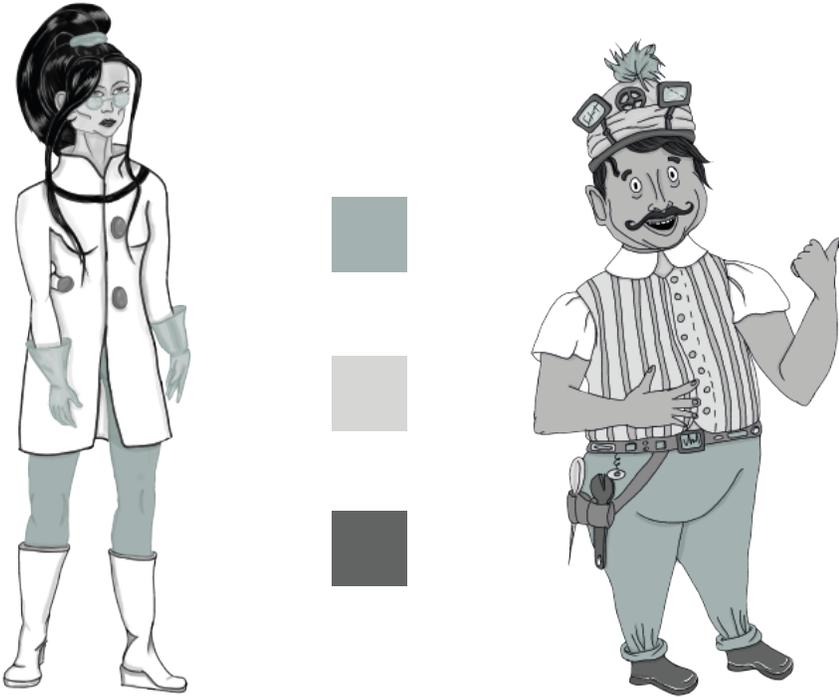


Sin embargo, desde un inicio es evidente que su forma de movimiento es distinta, muy fluida, rápida y precisa, por lo que toma desprevenidos a los demás jugadores.



Finalmente, lo retan a jugar fútbol, y también consigue esquivar a todos y meter un gol, con ayuda de un gran pase de Tino, y también de la fuerza y flexibilidad que la danza ha dado a sus piernas.





El mundo anterior a la llegada de los niños está en escala de grises, con algún ocasional verde o azul muy fríos, simbolizando la falta de arte en esa sociedad ficticia, y la vida adulta. La Doctora Anomalía y el Profesor Nadie representan a la Ciencia y la Tecnología, y se les ha encargado encontrar una solución a los problemas crecientes en su planeta, llamado Aburricia, ante lo cual saben que lo que se necesita es regresar la Educación Artística a las escuelas. Conforme los niños de Aburricia entran en contacto con las manifestaciones artísticas, se irán “contagiando” de color.

Conclusiones



En lo general, el objetivo planteado en esta investigación fue encontrar claves para promover una Educación Artística más completa, y en lo particular la intención era plantear el uso del arte secuencial como herramienta y medio didáctico, a manera de un ejemplo específico de implementación del arte en un ambiente escolar, y con base en todo ello concretar el proyecto de novela gráfica *Dale color a un planeta sombrío*. Si bien el universo de información respecto a estos temas es inmenso, se pueden advertir ciertos patrones que se repiten, poniendo de manifiesto que la E.A. y la utilización de obras artísticas como dispositivos didácticos tienen un impacto fundamental y duradero en las infancias. Recapitulando, entre los efectos vitales en el proceso de formación está la influencia que tienen las artes en el desarrollo cerebral temprano y el posterior mantenimiento de la neuroplasticidad y las habilidades de

pensamiento, y en la adquisición de capacidades físicas, como la conciencia y control del cuerpo y del espacio, habilidades motrices, coordinación y condición física. Es también recurrente la mención del desarrollo cognitivo, la expresión de conceptos y emociones, traducidas en una variedad de tipos de lenguaje, y de las capacidades de abstracción, que permite mejorar los niveles de discernimiento y comunicación, y de creatividad, elemental en la resolución de problemas y originalidad de respuesta. De igual forma, se destaca la repercusión que tienen el estudio y actividad artísticos en lo cultural, configurando un repertorio e imaginario lo suficientemente amplio para enfrentarse a una realidad desafiante y diversa, y en lo social, con mejoras perceptibles en las dinámicas de grupo y actitudes individuales, además con un constante impulso a la salud física y mental.

Con todo esto en cuenta, se diseñaron los personajes para la novela gráfica, pero fueron dos conceptos los que atravesaron con mayor fuerza la evolución del proyecto gráfico y de la investigación: la interdisciplinariedad, y el arte como fuente y transmisor de conocimiento. La interdisciplinariedad resultó esencial en la confirmación de la hipótesis sobre la conveniencia de la impartición de una E.A. lo más completa posible y de la implementación de distintos medios artísticos, ya que la correlación entre materias afianza el aprendizaje, y el diálogo de distintos lenguajes artísticos brinda amplias posibilidades para la generación de material y dinámicas educativas. En los recuentos históricos se puede advertir que el arte surgió como medio para la

transmisión de conocimientos, así que parece natural que se continúe usando de esta forma.

Sin embargo, no se puede hablar de E.A. e intervención artística sin tomar en cuenta el contexto y los desafíos. En América Latina, las realidades son a menudo convulsas y precarias, algo que se manifestará en el salón de clases y en la labor creativa. Por otro lado, no se debe olvidar que el arte y la gráfica en nuestra región se han utilizado en múltiples ocasiones como instrumento de educación y empoderamiento del pueblo, a pesar de las circunstancias o incluso para contrarrestarlas. En México, la trayectoria de la E.A. ha sido irregular, desde su utilización integrada y constante en la época prehispánica y el virreinato, hasta un panorama contemporáneo en que las necesidades sociopolíticas aparentemente más imperativas desplazan el impulso a las artes, dejándolo siempre en último plano y obviando su utilidad en la resolución de muchos de esos problemas.

Para aterrizar lo anterior en la labor de la creación gráfica y visual, es necesario considerar la responsabilidad discursiva del Diseño y la oportunidad de incorporar símbolos y contenidos que contribuyan a la promoción e impartición de la E.A. y a la difusión cultural. En los antecedentes del arte secuencial podemos advertir una constante función didáctica, aún cuando esta no era la finalidad, como el caso de los recién alfabetizados y su fascinación por los pepines, y concientizadora, como el origen satírico de la caricatura en el siglo XIX, o las novelas gráficas con carga social y política de las últimas

décadas. Crear imágenes no solamente es la oportunidad de presentar algo estético y armonioso, sino que puede ser una vía para difundir conocimiento, despertar la conciencia, estimular el debate, promover ideologías, establecer discursos, divulgar ciencia y cultura, y ser un dispositivo de ayuda académica para las personas con discapacidad, lo cual conlleva una responsabilidad, pero también da forma y contenido al Diseño y la plástica. En un mundo saturado de imágenes, más que nunca es importante plantearse el propósito de cada trabajo gráfico. En esta investigación se propuso la promoción de una E.A. completa y sólida desde el nivel básico, pero los temas por llevar a la tarea del Diseño y Comunicación Visual son infinitos, así como los medios, que pueden ir desde audiovisuales sofisticados, hasta la más sencilla caricatura. La historieta y novela gráfica no son más que otro de esos medios, pero su impacto en la cultura popular y el imaginario colectivo son dignos a tomarse en cuenta, así como su potencia narrativa.

APÉNDICES Y ANEXOS



Encuesta a docentes



Dentro de la investigación sobre la importancia de la Educación Artística se realizó la siguiente encuesta en línea a un grupo de docentes a través de Google Forms, con la intención de recoger testimonios reales sobre la aplicación presente, pasada y futura de la materia, y la opinión de quienes la imparten o promueven. La muestra es pequeña, por lo que no representa datos estadísticos ni refleja la situación u opinión mayoritaria del grupo de población al que estos individuos pertenecen.

Se encuestó a 22 sujetos, de los cuales:



9 son docentes de educación básica
11 son docentes extracurriculares
2 son promotores de cultura

Figura 131. Lugar de origen de los encuestados.



DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA:

Grado que se imparte y bagaje educativo:

Sujeto 1: Maestra practicante de 4° de primaria.

Sujeto 2: Estudiante de licenciatura primaria.

Sujeto 3: 5° grado.

Sujeto 4: Educación primaria.

Sujeto 5: 4° de primaria.

Sujeto 6: Educación preescolar, con titulación basada en el área de Expresión y Apreciación Artística, como área importante para la mejora de los aprendizajes generales del alumno. Recibo cursos anuales

de asesores técnicos pedagógicos, para trabajar las áreas del programa.

Sujeto 7: 4° y 5° de primaria.

Sujeto 8: 1° a 4° de primaria.

Sujeto 9: Secundaria, artes. Licenciatura en Artes Visuales.

Figura 132. Años de experiencia de los encuestados como docentes o promotores.

Años de experiencia:

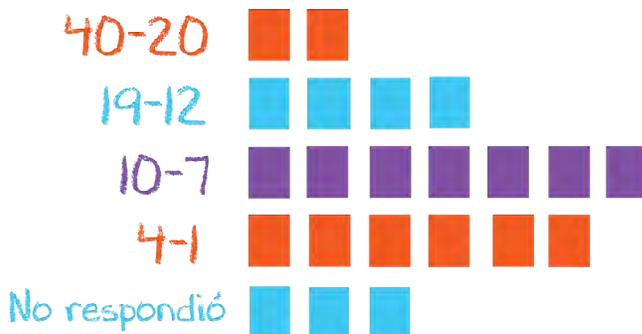
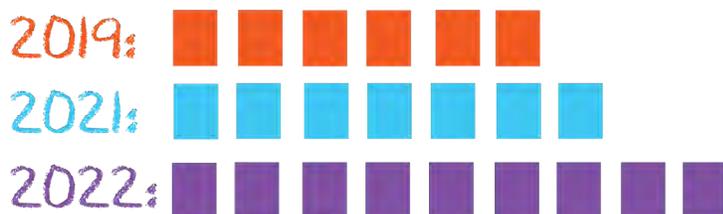


Figura 133. Periodo en que se realizó la encuesta.

Año de respuesta:



Resume el programa de educación artística de tu institución.

Sujeto 1: La institución cuenta con una maestra de manualidades, la cual les imparte clases una hora, dos días a la semana.

Sujeto 2: 1 hora a la semana.

Sujeto 3: 1 hora a la semana.

Sujeto 4: 1 o 2 horas a la semana, y se incluye en todas las materias por medio de trabajos como dibujos, maquetas y otros.

Sujeto 5: No existe.

Sujeto 6: En el nuevo programa viene como Área de Desarrollo, donde el propósito es que las alumnas y alumnos comprendan la importancia de las distintas manifestaciones locales, nacionales e internacionales, y a partir de ello desarrollen su formación artística de expresión, apreciación y procesos creativos.

Sujeto 7: 2 horas. 1 hora para música, con temas como introducción al solfeo, los alumnos identificaban el nombre de las notas musicales y el valor de las figuras musicales. También aprendían ritmo, donde aprendían distintas secuencias para ejecutar birritmias. El resto del año, la clase solo se centraba en coro. En dibujo, los niños trabajaban una técnica distinta cada 2 meses, como acuarela, puntillismo, dibujo a lápiz, entre otros. El tema siempre era libre, ellos debían explorar con la técnica previamente enseñada.

Sujeto 8: Dos días a la semana, una hora diaria a cada grupo. Formaba parte de un programa de difusión del arte del ICBC, el cual consistía en dar clases

Figura 134. Se pidió a los encuestados que evaluaran el fomento al arte gubernamental.

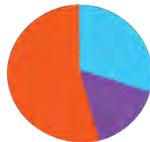


Figura 135. Evaluación de las aptitudes del alumnado antes y después de recibir E.A.

Posibilidades de alcanzar calidad profesional.

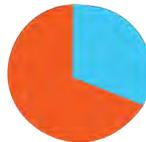
Mediocre
53.85%
Bueno, puede mejorar
30.77%
Altamente posible
15.38%

(Respondieron únicamente docentes y promotores de educación artística extracurricular)



Conocimiento anterior de un arte específico:

La mayoría llega con bajo o nulo conocimiento
69.23%
Alrededor de la mitad no tiene idea, otros cierta experiencia
30.77%



de artes (en mi caso plásticas) a escuelas de bajos recursos. Estuve un año en el programa. Mi clase consistía en incentivar la creatividad mientras les enseñaba cosas muy básicas sobre dibujo y pintura.

Sujeto 9: 3 veces por semana.

¿En tu institución hay un programa para un área artística específica?

Sujeto 1: No, la maestra de artísticas solamente enseña manualidades, pero en ningún momento se hace mención de algún artista importante o se les enseña como tal las Artes Plásticas.

Sujeto 2: No.

Sujeto 3: No.

Sujeto 4: Artes Plásticas.

Sujeto 5: No.

Sujeto 6: Música, se cuenta con salón audiovisual.

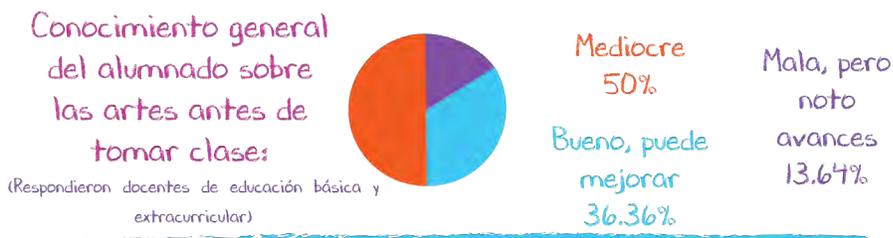
Sujeto 7: Dibujo y música.

Sujeto 8: Sí, había distintas áreas: teatro, música, artes plásticas y danza.

Sujeto 9: Artes plásticas.

¿Qué tan frecuente es que un alumno con vocación o aptitudes artísticas se sienta frustrado o no esté recibiendo entrenamiento extracurricular?

Figura 136. Evaluación del conocimiento general de las artes.



Sujeto 1: Diariamente, debido a que no hay talleres extraescolares donde puedan desarrollar dichas actividades, y por el momento no se ha logrado vincular actividades artísticas con las materias escolares.

Sujeto 2: Es muy frecuente, ya que ellos buscan la manera de estar trabajando su área de fortaleza en relación con el arte en cada uno de los trabajos dentro y fuera del aula, y muchas veces los propios docentes los limitamos a esto pues pensamos que no prestan atención en lo que para nosotros es importante.

Sujeto 3: Bastante, para la educación del siglo XXI porque ya no se crece con valores y por lo tanto no hay respeto, empatía o solidaridad.

Sujeto 4: Bastante común.

Sujeto 5: No contestó.

Sujeto 6: No he notado que muchos niños lleguen a este punto, ya que tienen poco acercamiento a estas áreas a su edad. Lo que he podido percibir es que cada año, una tercera parte de los grupos de 20 niños puede requerir de estas

actividades para mejorar su aprendizaje o regular su comportamiento, y no se le atiende de manera extracurricular.

Sujeto 7: Rara vez se sienten frustrados, ya que quienes presentan vocación (sobre todo en música) usualmente toman clases particulares de instrumento y practican en casa como hobby.

Sujeto 8: Mucho. Eran los latosos o los retraídos.

Sujeto 9: Bastante, creen que por no tener el talento específico no sobresalen en esa área.

DOCENTES DE ASIGNATURA EXTRACURRICULAR Y PROMOTORES CULTURALES:

Área artística y preparación:

Sujeto 10: Iniciación a las artes plásticas. Licenciatura en Artes Plásticas.

Sujeto 11: Danza, Ballet. Licenciatura en Ballet.

Sujeto 12: Ballet clásico. Certificación como bailarina clásica ejecutante.

Sujeto 13: Teatro, cine y literatura. Licenciada en Actuación y Teatro, UNAM. Licenciatura en Literatura y creación literaria, Casa Lamm.

Sujeto 14: Danza. Maestría en Arte.

Sujeto 15: Pintura, grabado. Licenciatura en Diseño Gráfico.

Sujeto 16: Expresión. Cursos sobre expresión artística.

Sujeto 17: Música (piano, canto y teoría musical). Sin título. Educación formal con profesores y escuelas particulares durante 11 años, hasta alcanzar nivel equivalente de curso propedéutico de una escuela superior de música.

Sujeto 18: Artes plásticas. Diseño y Comunicación Visual, FAD.

Sujeto 19: Pintura. Licenciatura en Mercadotecnia y un Associate Degree en Artes Plásticas en EUA.

Sujeto 20: Dibujo y pintura. Licenciatura en Artes Plásticas y algunos coloquios de educación artística.

Sujeto 21: Tallerista cultural, especialista en mediación lectora.

Sujeto 22: Gestora cultural, estudió Diseño de modas.

Metodología didáctica:

Sujeto 10: 3 clases de 2 horas de escultura con barro para iniciarse en la escultura. 3 de iniciación en la pintura y 3 de iniciación al dibujo.

Sujeto 11: 25 horas a la semana

Sujeto 12: Imparto ballet de manera privada a niños de todas las edades a partir de los 2.5 años de edad, las horas de entrenamiento por semana van incrementando de acuerdo a su edad y nivel. Me baso en el sistema de enseñanza inglés ISTD (Imperial Society of Teachers of Dancing).

Sujeto 13: Talleres de teatro con comunidades vulneradas, 10 horas a la semana; clases de actuación en cine 3 horas a la semana y dramaturgia 2 horas a la semana.

Sujeto 14: Planeación semanal 3 horas, impartición de clase 9 horas. Utilizo el juego como didáctica o estrategia de aprendizaje y dosifico los temas de manera mensual, la evaluación la realizo a partir de un portafolio digital de evidencias (notas, fotos, videos, audios) y también con exámenes prácticos o clases muestra donde se evidencian los temas en la ejecución corporal.

Sujeto 15: Investigo, integro temática a mi programación y desarrollo el planteamiento del método para su aplicación en el curso, preparo material de apoyo, tanto de referencia como muestras físicas. Dedico 25 horas semanales. Evalúo el trabajo realizado partiendo del objetivo planteado y considerando siempre el aporte del alumno más allá de un producto final específico.

Sujeto 16: 1 hora a la semana. Técnicas de liberar la frustración de forma no violenta.

Sujeto 17: Imparto dos horas de instrumento a la semana (canto o piano) en días preferentemente separados, pues de esta manera es mejor para su retención de información, más una hora de teoría musical obligatoria, ya que al tener en la mente las estructuras de lo que están escuchando y tocando en el instrumento, su aprendizaje y comprensión de este es doblemente rápida y ágil.

En las clases de instrumento, el orden y organización de los temas dependen casi enteramente del tipo de aprendizaje del alumno, ya que más que con la teoría se trabaja con el cuerpo y los sentidos, que siempre va a ser diferente en cada persona.

Si bien hay que adaptar los métodos a cada uno, lo que hay que aprender indiscutiblemente al inicio es que las dos premisas más importantes de la técnica de un instrumento son: 1. No lastimarse 2. Obtener un buen sonido, los que se deben trabajar en conjunto. A partir de la forma de trabajo del alumno, se ve la forma de cumplirlas.

Llevo el aprendizaje de instrumento con tres bases: 1. Ejercicios técnicos (para piano, obtener independencia y habilidad en los dedos, y en el canto para acostumbrar el cuerpo a las sensaciones correctas). 2. Método (para dificultades o lecciones específicas) y 3. Repertorio (para acumular piezas que se podrían presentar en público).

Las clases de teoría musical son más fáciles de impartir, como una clase de cualquier materia (matemáticas, historia), pero más amplia en el uso de los sentidos del alumno. Se utiliza ocasionalmente el piano y todo lo teórico se escucha, canta y aprende a distinguir a oído. Me apoyo en el orden de los temas de un libro de Armonía de Walter Piston.

Sujeto 18: 3 horas, enfoque sobre alguna época de la historia, no exactamente del arte, preguntas, observación de imágenes, más preguntas, propuesta para crear, momento de imaginar, puesta en acción.

Sujeto 19: 3 a 4 horas de clase a la semana. Las primeras clases se enfocan en las bases del dibujo, explicación de sombras y luces, volumen, proporción y profundidad, al igual que teoría general y ejercicios básicos sobre teoría del color. Después de eso, al ritmo de cada alumno, se va trabajando en diferentes

proyectos que incrementen el nivel de dificultad, al mismo tiempo que sean pinturas que al alumno le gusten, y se sienta motivado.

Sujeto 20: Me gusta centrarme en cómo dejar fluir la creatividad, mientras vamos practicando la técnica, es decir, ninguna idea es tonta, podemos tener las más diferentes y siempre divertirnos. Es terapéutico que puedan hablar y escuchar música en clase. He dado 3 horas a la semana para niños de 5 a 8 años y 4 para niños de 9 a 11. Por lo regular en casa dedico la misma cantidad de horas en preparar/limpiar el material, registrar los trabajos realizados y preparar el próximo ejercicio.

Sujeto 21: Talleres para primera infancia 5 horas, planeación de eventos artísticos 5 horas a la semana, realización de eventos artísticos para infancias 5 horas a la semana.

Sujeto 22: Tengo un centro cultural donde imparto talleres de “introducción al arte” para niños. Les enseño conceptos básicos como teoría del color, composición, estructura y algunas corrientes artísticas. También imparto talleres extracurriculares con la misma temática en escuela primaria.

¿Se realiza demostración, exposición o práctica escénica?

Sujeto 10: Dibujo, pintura y modelaje.

Sujeto 11: En un teatro, con coreografías hechas para cada grupo o fragmentos de Ballets de repertorio, y una segunda parte con fragmentos de Comedia Musical. Presentamos anualmente el ballet “El Cascanueces” a fin de año.

Sujeto 12: Clases abiertas y participación en funciones teatrales.

Sujeto 13: En el trabajo comunitario se hacen tejidos sociales y, por medio del teatro, la catarsis sirve de canalizador de la vida emocional. En el ámbito profesional, mis alumnos se desenvuelven en teatro, cine y literatura.

Sujeto 14: Clase abierta al público.

Sujeto 15: Es diversa y con gran libertad gestual, expresiva, también lo es respecto a los medios utilizados y la temática.

Sujeto 16: Pintura y dibujo.

Sujeto 17: Por la pandemia no se tuvieron recitales. Cuando hay la oportunidad, se realizan recitales frente a los padres, para que ellos escuchen el resultado, y los alumnos empiecen a tener un acercamiento al escenario y la demostración en público.

Sujeto 18: No hay.

Sujeto 19: No hay.

Sujeto 20: Exposición artística al final del curso.

Sujeto 21: No contestó.

Sujeto 22: Para finalizar el curso hacen un proyecto aplicando lo que aprendieron, montamos una “miniexposición” en donde invitan a sus familiares a ver sus obras y platican un poco de ellas.

¿Cuál es el nivel de conocimiento promedio de los niños al recién entrar a clase?

La mayoría llega con bajo o nulo conocimiento: 69.2%

Alrededor de la mitad no tiene idea, otros tienen alguna experiencia: 30.7%

Posibilidades de alcanzar calidad profesional:

Altamente posible: 15.3%

Posible, las carencias pueden solventarse. 30.7%

Regular, las carencias son difíciles de contrarrestar. 53.8%

PREGUNTAS PARA TODOS LOS SUJETOS:

¿Cuáles consideras que son las dificultades y ventajas del exceso de tecnología e información en la actualidad?

Sujeto 1: Dificulta la retención sobre periodos de tiempo largos, poca actividad física en casa genera un cúmulo de energía que se desencadena dentro del aula, por lo que juegan dentro del aula cuando deberían dedicar su tiempo en seguir las indicaciones del docente. La exposición excesiva ha ocasionado que los niños sean poco imaginativos, además de que, al no ser supervisados por los padres de familia, tienen mayor acceso a toda clase de información que podría no ser adecuada para su edad, ocasionando confusión, pérdida de valores por el contenido violento y riesgo al tener la posibilidad de entrar en contacto con desconocidos en la web. Si se usa como herramienta pedagógica, los alumnos a través de juegos educativos, videos, audios, presentaciones, etc., logran comprender de manera sencilla los contenidos que se pretenden

desarrollar durante el ciclo escolar, además de que logra ser un recurso llamativo y entretenido para los niños.

Sujeto 2: Obstaculiza la creación de nuevos aprendizajes en relación con la pintura, la música, la danza y hasta con el hecho de saber expresar los sentimientos por medio del arte, pues ahora los niños solo hacen esto de manera digital. /Se puede acceder a una mayor información acerca del arte de todo el mundo, y es más económico.

Sujeto 3: Ya no hay infancia. Crecen pensando en cosas como la pornografía y demasiada violencia, lo que lleva a la insensibilización y ya no hay humanidad o bondad./Basta información y mayor calidad de conocimiento al alcance de casi cualquier clase social.

Sujeto 4: Están expuestos constantemente a contenido que invita a la violencia, drogas y sexo. Se encuentran vulnerables en las redes sociales y con demasiada dependencia a estas. /Hay más herramientas que facilitan el aprendizaje.

Sujeto 5: Que no pongan atención. /Que conozcan más y tengan más información.

Sujeto 6: La creatividad se ve bloqueada por los dispositivos ya que les da de manera elaborada modelos preestablecidos sobre la concepción del mundo, donde porco esfuerzo tienen que hacer para elaborar o desarrollar algún producto e idea./Los acerca a una gran cantidad de contenido novedoso y dinámico, el cual llama su atención y se les facilita aprender algún concepto.

Sujeto 7: La destreza motriz de los niños tarda más tiempo en desarrollarse, cada vez están menos habituados y son menos pacientes para realizar actividades de clase y/o artísticas que requieran el uso de las manos. Los niños pierden interés en su cultura al enfocarse en costumbres y tradiciones que aparecen en películas de cine comercial. Aunado a ello, dichas películas suelen ser los primeros temas cuando se trata, por ejemplo, de un dibujo con temática libre, la imaginación suele estar limitada a estos temas. Los niños presentan un posible estrés visual debido a la exposición constante a las pantallas./El manejo de dispositivos electrónicos que en futuro podrán utilizar en el mundo laboral. Acceso a información que pueda ayudarles a estudiar de acuerdo con su estilo de aprendizaje, ya sea visual, auditivo o kinestésico. Expandir el panorama de los niños encaminándolos a una experiencia de internacionalización para su desarrollo profesional.

Sujeto 8: Es difícil que se salgan de querer representar sus personajes o historias favoritas, pero como docente (y artista) uno tiene sus técnicas para sacarlos de esa zona de confort. En cuanto empiezan a crecer se comparan con lo que ven o con sus compañeros, y hay quienes se inhiben de crear.

Sujeto 9: Se quedan allí y no investigan más, esa hambre de conocimiento está muy baja./Que tienen toda la información del mundo rapidísimo.

Sujeto 10: El arte no es tan libre y se queda sobre los super héroes cuando lo interno de un ser humano es mucho más vasto y profundo. /Detona la

creatividad, estimula los sentidos, también contiene música, artes visuales, actuación, colores, luz.

Sujeto 11: Se vuelven físicamente pasivos, y esperan que las cosas ocurran instantáneamente. No entienden que el aprendizaje lleva etapas y mucha dedicación y disciplina, y que la respuesta no es apretar un botón./ En mi ramo, los alumnos tienen acceso a ver los Ballets de repertorio, ensayos y clases de técnica de grandes compañías y bailarines, a la historia de la danza, ballet, vestuario, etc. Bien utilizados, estos medios son maravillosos.

Sujeto 12: El nivel de atención y concentración es muy bajo. Les cuesta mucho trabajar con la imaginación y la creatividad. Su postura está afectada, con tendencia a encorvarse. La tecnología crea en ellos una necesidad de gratificación inmediata, y el hecho de tener que trabajar para lograr un avance paulatino en la danza, les causa aburrimiento y querer desertar, al no ver resultados inmediatos. / Están despiertos a la socialización.

Sujeto 13: Los niños ya no juegan, no usan su imaginación, están aislados de otros niños, ya no salen a jugar a las calles. Esto se debe también a la inseguridad y la pandemia./ Investigación, aprenden cosas nuevas con videotutoriales o utilizan las redes sociales para hacer vínculos.

Sujeto 14: Tendencia a seguir estereotipos corporales e ideales de belleza occidental, sexualización del cuerpo infantil, replicación de estereotipos de género./ Mayor acceso a los diversos modos (estilos) de hacer danza.

Sujeto 15: Patrones de repetición, poca reflexión personal. Creatividad e imaginación menguados. /Referentes de estilos, historias, posibilidades de contar con herramientas en el proceso de crear.

Sujeto 16: No dedican tiempo a sus sentimientos./Pueden obtener ideas ya hechas y modificar a su gusto.

Sujeto 17: La principal es la distracción y la absorción de tiempo. En edades tempranas, es tan fácil que sus primeras posibilidades de figuras aspiracionales sean artistas demasiado comerciales que no siempre hacen el mejor trabajo. Si bien no me gusta afirmar que hay música “mala”, sí hay artistas que no aportan la mejor cultura o conocimiento que se espera./Los medios ponen más a su alcance todo tipo de contenidos que les trae aportes increíbles a su educación y aprendizaje. Mientras se les da una buena orientación y vigilancia, pueden acercarse con gran facilidad a cosas que les generen interés y aceleren el aprendizaje.

Sujeto 18: Están influenciados por series, personajes e imágenes muy atractivos para ellos. la velocidad en la que salen esas imágenes no les permite digerir lo que ya tienen en mente, así que al mostrar obra de arte, les cuesta trabajo mantener el interés y la atención. No les proporciona el mismo sentir. / Podrían usar la tecnología para recorridos en museos del mundo o como maestros al usar apps que puedan interesarles.

Sujeto 19: Ya existen programas o medios donde se ve reflejado el resultado final, donde los elementos para crear son automatizados. Por lo tanto, no

existe a veces la paciencia de empezar de cero dibujando, creando o plasmando en 2D. /Encuentran fácilmente el acceso a ilustraciones o temáticas que les gustan.

Sujeto 20: Que a la mayoría les cuesta concentrarse./Que es algo nuevo, pero después agarran el ritmo.

Sujeto 21: No percibe dificultades ni ventajas.

Sujeto 22: Los pequeños (como generalmente ya la mayoría de las personas) esperan resultados inmediatos y se desaniman fácilmente cuando no logran su objetivo (hablando del desarrollo de su técnica, por ejemplo),/Al mismo tiempo tienen información al alcance de sus manos, es más fácil que comprendan referencias y desarrollen un interés genuino al tener la estimulación visual.

¿Cómo describirías la actitud y participación de los padres de familia?

Sujeto 1: La mayoría de los padres de familia no aceptan a la maestra de artísticas debido a su carácter entrometido. En cuanto a las actividades recreativas o de participación como obras o cantos en los actos cívicos se han mostrado contentos.

Sujeto 2: Muchos consideran que es una pérdida de tiempo en el proceso de enseñanza de sus hijos.

Sujeto 3: Supongo que les agradecería que sus hijos tuvieran una educación completa e integradora.

Sujeto 4: Indiferente.

Sujeto 5: Ninguna.

Sujeto 6: La mayoría cree que el canto y la música infantil son los contenidos únicos para la edad preescolar, otro pequeño porcentaje sí está interesado en meter a sus hijos a clases particulares de danza, teatro, pintura o escultura.

Sujeto 7: Se sienten satisfechos, especialmente con la clase de dibujo, al poder ver el trabajo de los niños. En música sucede lo contrario, ya que el único momento para los padres de ver un resultado suele ser en un festival escolar.

Sujeto 8: Pésima. Piensan que no sirve, que solo es clase de ir a embarrarse de pintura y de distraerse. Incluso, tuve un caso de un niño muy inquieto, y las mismas maestras me dijeron que era “malo” (como parte del ICBC no pertenecía a la escuela). Ese niño era talentoso en el arte, entendía rápido y ayudaba a los demás, solo se desesperaba porque entendía más rápido. Al terminar el curso, su madre le dijo “a ver qué queja va a tener esta maestra de ti...”. Se sorprendió cuando le dije que no me quejaba, y él tenía buen ojo para la pintura, la imagen, los colores, y era muy creativo.

Sujeto 9: Lo toman a la ligera, no les parece importante.

Sujeto 10: Muy cooperativa, de participación y respeto.

Sujeto 11: La mayoría entiende y coopera, y como al inscribirse se les hace firmar un reglamento donde se especifica lo de las funciones, ellos lo aceptan. La mayoría quedan satisfechos con el resultado. No deja de haber quien se frustra porque su hija no se volvió bailarina profesional en un año, pero son los menos.

Sujeto 12: La actitud de muchos padres de familia es de sobreprotección, pero una vez que se expone la importancia de los límites, muestran apoyo.

Sujeto 13: Apoyan.

Sujeto 14: Buena

Sujeto 15: Positiva, pero un poco distante, no con demasiado interés ni acompañamiento.

Sujeto 16: Poca participación, solo para distraer a los niños.

Sujeto 17: Puedo decir que el famoso estereotipo de los padres que minimizan la música y artes como una actividad “seria”, es casi completamente falso A ESTA EDAD. En todos los niveles socioeconómicos que he atendido, en todos los lugares, los padres que traen a sus hijos a estas actividades la mayoría de las veces lo hacen porque lo ven como algo realmente importante. Estoy muy agradecida de lo mucho que apoyan a mis alumnos con respecto a su educación artística. Si bien en muchas ocasiones por razones externas llegan a ser inconstantes, suelen ser atentos.

Sujeto 18: Alejados de los procesos que llevan a cabo los niños.

Sujeto 19: Buena, les gusta ver el resultado de lo que sus hijos realizan y cómo evoluciona.

Sujeto 20: Asisten y se enteran de lo que estamos haciendo, los niños les platican emocionados los ejercicios.

Sujeto 21: Excelente en un 80%

Sujeto 22: En el Centro Cultural los papás apoyan, generalmente los llevan porque detectan el interés y habilidad del niño. En los talleres dentro de la primaria, muchos niños se acercan por ellos mismos, pero sus papás no concretan la inscripción, o terminan metiéndolos a otra actividad, generalmente deportes.

Mayor desafío o frustración en tu carrera docente.

Sujeto 1: No contestó.

Sujeto 2: No contestó

Sujeto 3: Que no se le da la importancia debida.

Sujeto 4: No contestó

Sujeto 5: No contestó

Sujeto 6: La falta de materiales en los centros escolares para desarrollar actividades, desde pinceles, pinturas, godetes, grabadora de música, espacio adecuado para las actividades, instrumentos musicales infantiles, lecturas, materiales gráficos e impresos, masas o arcillas, etc.

Sujeto 7: No contestó

Sujeto 8: La familia del alumnado no tiende a cooperar, el resto de la planta docente a veces hace menos tu clase o quieren que hagas cosas que nada tienen que ver. En cuanto al alumnado, a veces no consiguen el material ideal y como ven que su familia no le da importancia, comienzan a imitarlo.

Sujeto 9: El material, está muy feo o es escaso y aburrido.

Sujeto 10: Desafíos económicos, de trabajo, pagos de derechos de impuestos y los materiales.

Sujeto 11: En la actualidad se ha perdido la disciplina y es muy difícil que se acepte que mi escuela no es una guardería. Se exige alto rendimiento desde los grados de Pre-ballet hasta profesional, y que alumnos y alumnas con talento no sigan su carrera profesional por falta de dinero o aceptación de los padres es común, al igual que el que no haya una compañía o Ballet de cámara donde puedan ejercer su carrera los que terminan exitosamente, no hay área laboral para ellos.

Sujeto 12: La intervención de los padres sobreprotectores que limitan el desarrollo de sus hijos.

Sujeto 13: Que se quede solo en un taller y no haya seguimiento.

Sujeto 14: Prejuicios por ser un hombre que imparte danza, he tenido comentarios como: “creí que era una maestra la que daría clases”.

Sujeto 15: Que los chicos logren conectar con su yo, que no pretendan, y que expresen sus ideas sin demasiadas influencias, sin sentirse juzgados. Que valoren al arte, como un gran confidente, una gran compañera de vida y se interesen por conocer más, no se quede en cumplir una tarea y ya.

Sujeto 16: No respondió.

Sujeto 17: Las instituciones en las que he intentado dar clases de instrumento en grupo. De por sí para cualquier materia los alumnos tienen diferentes modos de percibir la información, en esta actividad que implica el uso directo de sus

sentidos, motricidad, y no sólo un diálogo (como en las materias teóricas), estos modos de aprendizaje varían mucho más y es casi imposible enseñar una buena técnica a varios alumnos a la vez. No se puede hacer mucho más que enseñar a producir ciertos sonidos con los instrumentos.

Sujeto 18: A pesar de ver el desinterés de niños y padres, seguir insistiendo y crear nuevos procesos.

Sujeto 19: Las distracciones y cuando el alumno decide que “ya terminó” una pintura, aunque se le hagan observaciones o den indicaciones para mejorar su obra, simplemente decide que no, y quiere empezar algo nuevo.

Sujeto 20: Que las mamás y los papás no lo ven como algo necesario.

Sujeto 21: Falta de interés.

Sujeto 22: Como dueña de un espacio cultural autogestionado, la falta de apoyos o incentivos del gobierno.

Mejoras en la actitud y cultura general de los alumnos tras recibir algún tipo de educación artística.

Sujeto 1: Atención, participación, disposición y curiosidad. Se observa mayor paz y tranquilidad en el aula.

Sujeto 2: Considero que es una gran oportunidad que se le está brindando a los alumnos para que puedan fortalecer las áreas en las que destacan hablando de las diferentes actividades artísticas.

Sujeto 3: Desarrollo de emociones.

Sujeto 4: Mejor manejo y expresión de emociones, mayor creatividad.

Sujeto 5: Tienen más habilidades.

Sujeto 6: Tienen una idea más global sobre la cultura y mayor acercamiento a otras culturas, aunque a veces esto cuesta alejarse un tanto de la propia.

Sujeto 7: Los alumnos logran apreciar y sensibilizarse con el arte, además de que identifican diferentes manifestaciones artísticas. Pese a que en algún momento un dibujo pueda presentar frustración, suelen sentirse relajados, satisfechos y orgullosos cuando terminan su trabajo, además de que mejora su concentración durante el proceso.

Sujeto 8: Tienen menos problemas para expresarse, es como cuando le abres un poquito a una olla de presión.

Sujeto 9: Con la educación a distancia es más fácil hacer visitas guiadas a museos virtuales.

Sujeto 10: La disciplina, y conocimientos académicos y científicos.

Sujeto 11: Aprenden a ser puntuales, disciplinados, a vestirse correctamente par un evento o entrevista de trabajo. Son más inteligentes, pues por medio de los ejercicios utilizan ambos hemisferios del cerebro. Mejoran su postura y apariencia, y por ende también su cultura.

Sujeto 12: Sensibilidad, empatía, creatividad, socialización, autocontrol, manejo de emociones, prevención de ansiedad y depresión.

Sujeto 13: En todos los aspectos de su vida ocurren transformaciones. Son más conscientes, sensibles, cultos en muchas áreas de conocimiento; son más abiertos y empáticos con los otros, la naturaleza y los animales.

Sujeto 14: Afectación positiva en las relaciones inter e intrapersonales como amor propio confianza y autoestima, trabajo en equipo, validación de la diferencia y empatía hacia otros cuerpos.

Sujeto 15: Profundizan en su persona, se conocen más. Son más tolerantes con la diversidad de pensamiento de las personas de su entorno. Tienen mayor capacidad para expresar su opinión ante diversos temas.

Sujeto 16: Se sienten más cómodos al expresar lo que sienten.

Sujeto 17: Un conocimiento más amplio sobre casa cualquier cosa, da a las personas un panorama más rico de su mundo. Y las artes siempre son uno de los pilares principales de la educación integral. Puedo generalizar que los alumnos que dedican cierto tiempo a la actividad artística siempre destacan en sus actividades académicas por dos cosas: buen comportamiento, y mayor inteligencia y agilidad mental que la media de niños de su edad.

Sujeto 18: Más paciencia, capacidad creadora, imaginación.

Sujeto 19: Encuentro que el arte es terapéutico y una forma de expresión que tal vez no puede ser encontrado en otros ámbitos o prácticas.

Sujeto 20: Desarrollan mejor una personalidad con sus propios intereses, pueden expresar sus deseos y preocupación.

Sujeto 21: No percibe mejoras.

Sujeto 22: Suelen ser niños más pacientes y con una gran variedad de conocimientos random (cultura general) al menos los niños con los que he convivido tienen muchos temas de conversación de temáticas actuales (combinados con su imaginación e inocencia, sí, pero temas actuales de diversos rubros).

Comentario final.

Sujeto 1: Es necesario vincular al arte con las materias curriculares debido a que el aprendizaje de los alumnos es totalmente distinto y el brindarle actividades artísticas favorece su atención, regulación de emociones, expresión oral y escrita, además de un significativo cambio en su comportamiento.

Sujeto 2: Es necesario que se le dediquen más horas a la educación artística, al igual que materias como español y matemáticas, es de gran importancia que se fortalezca a los niños en las áreas que más les gustan, o para las que tienen aptitudes.

Sujeto 3: No contestó.

Sujeto 4: Realmente creo que tanto padres como docentes y gobierno no le damos la importancia que merece a la asignatura de EA y solemos verla como “materia de relleno”, lo cual es lamentable, ya que si tiene beneficios en las personas y debería ser obligatorio.

Sujeto 5: No contestó.

Sujeto 6: El programa PDCEM de la CNTE le da mayor importancia a la cultura regional, por lo que nos apoyamos en los libros de trabajo de este programa. Algunas compañeras son de la parte democrática y los complementamos.

Sujeto 7: Una mejora sería sin duda alguna que las clases de arte tuviesen un mayor impacto en cuanto al diseño del programa y tiempo designado a lo largo del ciclo escolar en la educación básica, ya que 1 hora por semana (como era el caso de la escuela donde laboraba) es deficiente para que los niños logren explorar, conocer y desarrollar sus habilidades artísticas.

Sujeto 8: No contestó.

Sujeto 9: Ojalá estas respuestas y estudios sirvan para impulsar la mejora en la cultura artística.

Sujeto 10: No contestó.

Sujeto 11: Lo que puede salvar al país será la buena educación y cultura, y desgraciadamente en estos rubros, sobre todo en la cultura, donde primero se disminuye el presupuesto y en cuanto a educación somos rehenes de sindicatos y maestros a quienes lo último que les importa es educar bien.

Sujeto 12: Se requiere mayor profesionalización en el arte en general, maestros con mayor preparación.

Sujeto 13: Te deseo lo mejor en esta interesante y excelente aportación para mejorar la educación artística de nuestra sociedad. Los pequeñitos en efecto, son nuestra esperanza.

Sujeto 14: No contestó.

Sujeto 15: Siempre se podrá hacer más, hay muchos chicos(as) que aún no lo saben, pero si logran un encuentro con el arte, lo amarán de por vida.

Sujeto 16: No contestó.

Sujeto 17: No contestó.

Sujeto 18: Gracias por poner el dedo en la llaga y apostar por el arte en la educación.

Sujeto 19: No contestó.

Sujeto 20: No contestó.

Sujeto 21: No contestó.

Sujeto 22: No contestó.

CONCLUSIONES.

Encontrar personas dispuestas a contestar el formulario anterior fue difícil, pero quienes participaron lo hicieron de una manera abierta, honesta y generosa, otorgando una perspectiva interesante para cada uno de los temas abordados. Si bien no se puede extender el resultado a todos los profesores de la República Mexicana, se presentaron ciertas constantes dignas de consideración.

Las horas destinadas a la E.A. en el nivel básico son reducidas, con una sola respuesta de 3 veces por semana y una mayoría de 1 a 2 horas semanales, sin que se mencionen metodologías específicas de trabajo. Esto contrasta con el tiempo destinado en las clases extracurriculares o particulares,

en que se reportan más horas y una preparación metodológica minuciosa y especializada, lo cual podría indicar que hace falta que sea más frecuente que estos docentes, que mencionan tener una formación artística profesional, se encarguen de la E.A. de nivel básico, tanto en su planeación, como en su impartición.

En la encuesta hubo una falencia, y es que no se indagó cuántos de estos sujetos trabajaban en escuelas públicas y cuántos en educación privada, por lo que no es posible dilucidar las diferencias. Lo que sí resalta es que, en general, la educación básica de las artes se reporta como carente e irregular, variando según la institución, por ejemplo en cuanto a la cantidad y calidad de áreas artísticas que se abarcan, algo que sugiere la necesidad de unificar los contenidos en estas materias. Esta inconstancia se refleja en que los maestros de educación básica de esta encuesta reportan un alto nivel de frustración en el alumnado con interés en las artes. Aunque los maestros de clases extracurriculares o particulares mencionan datos más alentadores en sus procesos de impartición, el 53.8% considera que es difícil que sus alumnos alcancen niveles profesionales en su área, debido al poco conocimiento previo.

Las tecnologías de la información parecen percibirse más como una amenaza que como aliadas, ya que la mayoría de los encuestados se extendió más en su respuesta sobre los efectos negativos de las mismas, aunque sí las reconocen como fuente de infinita información y contenidos y como posible herramienta didáctica. Entre los comentarios negativos, fue

común la inquietud sobre los peligros para la integridad psicológica, moral, física y sexual de las infancias, y la percepción de una disminución en la creatividad e iniciativa propia debido al uso prolongado de estos dispositivos y a la exposición constante a la cultura popular, y la limitación de capacidades como la atención y la disciplina. Otro punto en el que maestros y promotores tuvieron coincidencias llamativas es en la mejora sustancial en habilidades que perciben en los alumnos después de recibir E.A. Los conceptos que se mencionaron con frecuencia fueron disciplina, concentración, creatividad, manejo de emociones, sensibilidad, empatía y capacidad de expresión oral.

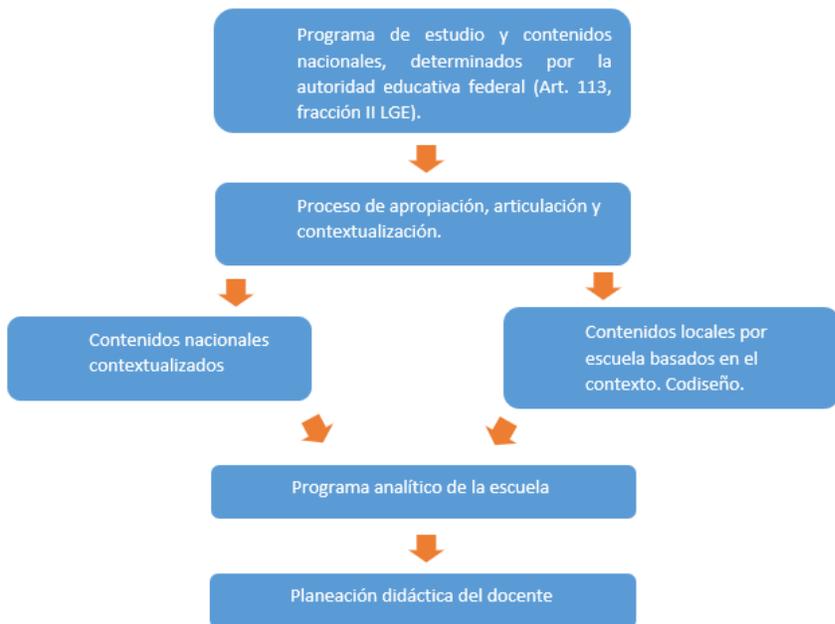
En cuanto a la disposición e interés de los padres, las respuestas fueron dispares, ya que fluctúan desde un nulo interés e incluso desprecio, hasta un involucramiento completo y entusiasta en las actividades de sus hijos. Sin embargo, algo que sobresale es que los padres suelen mostrar satisfacción al ver resultados, como es el caso de exposiciones y prácticas escénicas, con lo cual se puede concluir que la cooperación y actitud de los padres de familia tiende a mejorar al realizar ejercicios de este tipo.

En general, se percibe que todos ellos consideran deseable y necesario impulsar una mejor y más completa educación artística, o por lo menos abrir conversaciones al respecto.

Esbozo de un plan para Educación Artística



A partir de lo ya revisado, y en el entendido de que no es desde la perspectiva de una persona experta en pedagogía, a continuación se presenta un prototipo de “planeación didáctica del docente”, tratando de integrar algunos aspectos para una Educación Artística de calidad encontrados a lo largo de esta investigación. Aunque lo ideal sería trazar un programa para cada área artística como materia independiente, para efectos prácticos estará circunscrito a un libro de texto existente y su temario, así como al periodo lectivo asignado en el año 2022, y al proceso para implementar programas de estudio y contenido indicado en el anexo del acuerdo de la SEP 2022:



Como ejemplo se tomó el programa de tercero de primaria, con base en los cinco bloques del libro de texto gratuito de la SEP publicado a partir de 2011, como marco temporal se considera el año escolar 2022-2023, con dos horas semanales, más una hora adicional sugerida y el formato se inspiró en los planes de secuencia didáctica de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” C.C.T. 15EPR4851Y y de la profesora María del Carmen Hernández.

A las actividades del libro se agregarían acciones complementarias para mayor aprovechamiento de cada lección, y, en busca de resultados palpables, se trabajaría en un espectáculo colectivo para presentar a final del año escolar, ya que es importante que el alumno aprenda la disciplina y el esfuerzo colaborativo de completar un proyecto, y que no se conforme

con ejercicios desvinculados, que no le aporten un conocimiento duradero. Según lo que se ha recopilado en la presente investigación, ciertos aspectos a considerar, algunos de los cuales ya están incluidos en el programa oficial, son:

Entrelazar teoría y práctica. – El arte es un conocimiento dinámico, por lo que cada tema debe ir acompañado de actividades, y cada una de esas actividades debe tener un marco teórico claro y fundamentado.

Ejecución y apropiación. – Ir más allá de mostrar lo que hace un artista, y permitir que el alumno se convierta en ejecutante y se vincule como espectador activo y crítico, al asimilar los lenguajes en sí mismo.

Función social. – Recordar en todo momento que el arte debe tener una función social, ya sea para comentar o analizar una situación, o para resolver conflictos de la comunidad.

Creatividad e iniciativa propia. – Aunque parezca contradictorio, dentro de la disciplina debe haber libertad de acción. Es recomendable que el alumno se sienta lo suficientemente estimulado para realizar propuestas y tomar decisiones.

Cultura pop y cultura visual. – No se puede pasar por alto que las generaciones jóvenes del siglo XXI están en contacto con un exceso de imágenes e información, y que les costará desvincularse. Por lo que, como maestro de E. A. importa conocer sus intereses.

Arte popular. – La globalización ha creado una cultura más o menos homogénea, pero hay aspectos que son particulares al contexto local,

especialmente en un país con una gran tradición y riqueza étnica. Estas manifestaciones tendrían tendrán que mostrarse a la par que de las clásicas.

Inclusión de discapacidades. – Si bien se necesita un profesor especializado en el trato de alumnos con necesidades especiales, es importante tener en cuenta las posibles limitaciones físicas del alumnado y no constreñir su participación, sino, por el contrario, invitarlos a adaptar sus circunstancias e incluso integrarlas a su exploración.

Producción propia. – Es recomendable que los resultados del curso sean palpables, para satisfacción de los niños y para que los padres tengan alguna forma de constatar su avance.

Salidas a museos y espectáculos. – Gestionar lo más a menudo posible, con la administración escolar, la asistencia de los alumnos a los museos y teatros, o la invitación a grupos escénicos para presentarse en la escuela. Esto ayudará a afianzar los conocimientos y crear una experiencia de vida que perdure en el tiempo.

Reúso de materiales. – Para la creación plástica, se debe tener en cuenta la crisis ecológica y procurar el reciclaje de materiales dentro de clase, promover la reutilización en general.

Interdisciplinariedad. – Para sus ejercicios, el estudiantado necesitará temas que tratar, lo cual es una excelente oportunidad para involucrar otras materias, ya que el arte permite asimilar el conocimiento de toda clase, e incluso analizarlo, diseccionarlo y recrearlo.

Para un prototipo de planeación en que la Educación Artística se tome con la misma seriedad importancia que cualquier otra materia, es necesario primero recapitular algunas limitaciones que persisten en el sistema educativo mexicano.

La falta de tiempo, ya que dos horas a la semana es poco para introducir los cuatro lenguajes, y eso en el caso ideal de que se imparta de forma efectiva.

Que dichos lenguajes estén condensados en un solo contenido, porque eso complica la consecución de objetivos y su seguimiento. Los temas, aunque estén están bien desarrollados, tienen que presentarse en extremo resumidos y simplificados.

Al implementarse un programa lo más completo posible, la carga de trabajo y la disciplina puede desanimar a niños y padres para participar, e incluso algunos pueden considerar que toma tiempo y esfuerzo que debía destinarse a otra cosa.

El profesorado quizá no esté suficientemente preparado para identificar los huecos que necesita llenar, o cuándo necesitará apoyo especializado, lo cual empobrecería un contenido ya escueto y quitaría sentido a las actividades realizadas.

En el supuesto de que hubiera clase de una hora, todos los miércoles y viernes, con una clase adicional sugerida los lunes, en la cual cada alumno

trabajaría un solo lenguaje de su elección, este es un prototipo de planeación para los cinco bloques, en el orden en que aparecen en el libro de texto citado.

DATOS INFORMATIVOS	
BLOQUE I	ASIGNATURA: Educación Artística
GRADO: 3°	TIEMPO: 16 hrs. (propuesta de tiempo extra: 9 hrs)
TEMA O EJE DE DESARROLLO: Introducir conceptos básicos de las cuatro áreas artísticas.	TEMA TRANSVERSAL: Artes
APRENDIZAJE ESPERADO: Entender colores primarios, nociones de expresión corporal, distinguir altura de sonidos y conocer zonas de desplazamiento del escenario.	SE PRETENDE PROMOVER: Capacidades y conocimientos

PROCESOS PEDAGÓGICOS	Adquirir y afianzar conocimientos. Identificar y manipular los recursos. Explorar el espacio. Reproducir lo aprendido. Reflexionar sobre la información y las experiencias.
ACTIVIDADES EN LIBRO DE TEXTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar baúl del arte, en donde también se guardará el portafolio de cada alumno. 2. Dibujar círculo cromático. 3. Reaccionar a obstáculos imaginarios y reales, con y sin pulso. 4. Distinguir sonidos graves y agudos en objetos. 5. Conocer zonas del escenario. 6. Integración: realizar cuatro autorretratos.

ACTIVIDADES ADICIONALES SUGERIDAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico y presentación de alumnos. 2. Realizar mezclas con blanco, negro y crear marrones. 3. Establecer calentamiento base de expresión corporal (danza). 4. Distinguir notas graves y agudas sin mirar el teclado. 5. Establecer calentamiento base de expresión corporal (teatro). 6. Cada alumno decide el lenguaje de su preferencia, que utilizará en su muestra de fin de año. 7. Asistir a muestra de danza.
TIEMPO	8 semanas
RECURSOS	<p>Baúl. Proyector y reproductor de sonido o bocinas. Teclado o piano. Pinceles, hojas en blanco, gises, objetos traídos por los alumnos. Libros especializados. Páginas web de apoyo. Material de video. (Ejemplificar con obras de arte académico y popular cada tema visto)</p>
HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA	Propiciar un ambiente armónico y lúdico, que promueva la creatividad y la iniciativa, así como el respeto y cooperación.
PRODUCTOS DEL PROCESO	<p>Dibujo de un círculo cromático y otras muestras de color. Repertorio de movimientos básico. Cuatro autorretratos realizando distintas actividades artísticas.</p>
HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN	<p>Prueba informal cada dos semanas (verificar si entendieron las mezclas de color, siguen el pulso, distinguen grave de agudo y recuerdan las zonas del escenario). Examen bimestral.</p>

DATOS INFORMATIVOS	
BLOQUE II	ASIGNATURA: Educación Artística
GRADO: 3°	TIEMPO: 12 hrs. (propuesta de tiempo extra: 5 hrs)
TEMA O EJE DE DESARROLLO: Introducción a algunos conceptos para ejecución, como soporte de dibujo, interacción con objetos, nociones de solfeo y relación actor-actor y actor-espectador.	TEMA TRANSVERSAL: Artes
APRENDIZAJE ESPERADO: Comprensión de la necesidad de la técnica y la consciencia hacia lo otro y los otros para todo lenguaje artístico.	SE PRETENDE PROMOVER: Capacidades y conocimientos

PROCESOS PEDAGÓGICOS	Adquirir y afianzar conocimientos. Identificar y manipular los recursos. Explorar el espacio. Reproducir lo aprendido. Reflexionar sobre la información y las experiencias.
ACTIVIDADES EN LIBRO DE TEXTO	1. Realizar muestrario de soportes. 2. Explorar el movimiento con distintos tipos de tela y listones. 3. Inventar símbolos propios para algunos conceptos musicales. 4. Ejercicio escénico para distinguir experiencia como actores y como público. 5. Integración: hacer la división del escenario y colocar un objeto o partitura en cada cuadrante, relacionada con una emoción.

<p>ACTIVIDADES ADICIONALES SUGERIDAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar ejercicios de líneas y puntos. 2. Calentamiento base. Aprovechar el uso de telas para trabajar equilibrio y flexibilidad. 3. Aprender los símbolos reales en una partitura y compararlos con los propios. 4. Calentamiento base. Agregar contexto a las acciones propuestas. Por ejemplo, analizar por qué llora alguien mientras barre. 5. Repetir el ejercicio con el desafío de hacer varias cosas a la vez. 6. Asistir a muestra de teatro. 7. El lenguaje de cada alumno está asignado, así que se comenzará a idear la muestra para fin de curso. Se les explicará que en un proyecto artístico participa mucha gente, y que cada uno tendrá un rol. Se les mostrará una ficha técnica y se hará una tentativamente. Durante las horas extra, se harán “juntas” para decidir los temas a tratar, los cuales se deben elegir entre sus demás materias. Ya con su equipo definido, los escritores empezarán a crear textos breves, los compositores harán secuencias rítmicas sencillas, los escenógrafos y vestuaristas harán sus bocetos, y los actores y bailarines improvisarán escenas y rutinas, todo lo cual se socializará al final.
<p>TIEMPO</p>	<p>6 semanas</p>
<p>RECURSOS</p>	<p>Baúl. Proyector y reproductor de sonido o bocinas. Pinceles, hojas en blanco, gises, objetos traídos por los alumnos, soportes de distinta clase traídos por alumnos y maestra. Libros especializados. Páginas web de apoyo. Material de video. (Ejemplificar con obras de arte académico y popular cada tema visto. Contexto histórico más amplio)</p>

HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA	Propiciar un ambiente armónico y lúdico, que promueva la creatividad y la iniciativa, así como el respeto y cooperación.
PRODUCTOS DEL PROCESO	Mostrario de soportes. Símbolos musicales. Secuencias de movimiento.
HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN	Prueba informal cada dos semanas (verificar si entendieron las reacciones de cada material, si han iniciado un repertorio de movimiento, si entendieron las bases de cómo se escribe la música, si recuerdan de dónde proviene el teatro). Examen bimestral.

DATOS INFORMATIVOS	
BLOQUE III	ASIGNATURA: Educación Artística
GRADO: 3°	TIEMPO: 12 hrs. (propuesta de tiempo extra: 5 hrs)
TEMA O EJE DE DESARROLLO: Lograr una mayor interacción e involucramiento con los conceptos ya vistos.	TEMA TRANSVERSAL: Artes
APRENDIZAJE ESPERADO: Capacidad para manipular elementos y lograr un efecto específico deseado.	SE PRETENDE PROMOVER: Capacidades y conocimientos

PROCESOS PEDAGÓGICOS	Adquirir y afianzar conocimientos. Identificar y manipular los recursos. Explorar el espacio. Reproducir lo aprendido. Reflexionar sobre la información y las experiencias.
-----------------------------	---

<p>ACTIVIDADES EN LIBRO DE TEXTO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar distintos tipos de pigmentos y técnicas. Implementarlas sobre el muestrario de soportes, tratando de dar volumen. 2. Hacer cédulas de identificación para la propia obra y organizar una exposición. 3. Pretender que algunos compañeros son imanes y otros están hechos de metal, y hacer variaciones de las interacciones que se suscitarían. Pasarse objetos sin usar las manos y analizar el significado de los movimientos cotidianos. 4. Percibir sonidos en un “botellófono”, botellas de cristal con distintos niveles de agua y crear combinaciones. 5. Realizar una trayectoria interpretativa a través de las zonas del escenario. 6. Realización de un teatro de juguete.
<p>ACTIVIDADES ADICIONALES SUGERIDAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ahondar un poco más en el efecto de volumen en un plano, incluir nociones de forma y encaje, repetir una misma figura en los soportes para apreciar mejor las diferencias entre cada material. 2. Asignar secciones y “curadores” para la galería. 3. Calentamiento base. Esta dinámica puede volverse caótica. Dividir en equipos primero e ir aumentando gradualmente hasta incluir a todo el grupo. Añadir ejercicio de reconocimiento de gestos y de ritmo. 4. Involucrar una vez más un teclado o algún instrumento musical, para comparar los sonidos con notas, si bien no es necesario reconocer qué nota es. 5. Agregar breve calentamiento vocal al de expresión. Los alumnos deben memorizar su trayectoria y practicarla en casa. Involucrar sonidos onomatopéyicos.

	<p>6. Realizar también un teatro guiñol colectivo sencillo.</p> <p>7. En el bloque anterior se asignó un lenguaje a cada uno, se les dividió el trabajo, y se decidió el tema a tratar. Comenzar a dar coherencia a los fragmentos que se trabajaron en el bloque anterior, hasta conseguir una rutina de cinco minutos, en que todos participen de alguna manera. Comenzar montaje y ensayos.</p> <p>8. Acudir a un museo o galería.</p>
TIEMPO	6 semanas
RECURSOS	<p>Baúl.</p> <p>Proyector y reproductor de sonido o bocinas.</p> <p>Pinceles, hojas en blanco, gises, objetos traídos por los alumnos.</p> <p>Material de reciclaje para teatro guiñol, títeres y teatros de juguete individuales.</p> <p>Libros especializados.</p> <p>Páginas web de apoyo.</p> <p>Material de video.</p>
HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA	Propiciar un ambiente armónico y lúdico, que promueva la creatividad y la iniciativa, así como el respeto y cooperación.
PRODUCTOS DEL PROCESO	<p>Muestrario de pigmentos.</p> <p>Cédulas de identificación.</p> <p>Botellófono.</p> <p>Teatro guiñol.</p>
HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN	<p>Prueba informal cada dos semanas (verificar si pueden explorar las formas en el papel, si recuerdan cómo se cita una técnica plástica, si pueden realizar gestos con ritmo y si son capaces de reproducir su trayectoria).</p> <p>Examen bimestral.</p>

DATOS INFORMATIVOS	
BLOQUE IV	ASIGNATURA: Educación Artística
GRADO: 3°	TIEMPO: 11 hrs. (propuesta de tiempo extra: 4 hrs)
TEMA O EJE DE DESARROLLO: Aplicar lo aprendido de manera estructurada y controlada.	TEMA TRANSVERSAL: Artes
APRENDIZAJE ESPERADO: Disciplina, autocontrol, atención, conciencia.	SE PRETENDE PROMOVER: Capacidades y conocimientos

PROCESOS PEDAGÓGICOS	<p>Adquirir y afianzar conocimientos. Identificar y manipular los recursos. Explorar el espacio. Reproducir lo aprendido. Reflexionar sobre la información y las experiencias.</p>
ACTIVIDADES EN LIBRO DE TEXTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender lo que es un retrato, y realizar un autorretrato según los gustos y características propias. 2. Hacer trayectorias en formaciones de dúo, trío, cuarteto y quinteto, con y sin música. 3. Identificar la melodía y las alturas en la voz. Tararear un tema. 4. Representar a un animal saliendo de un huevo o una planta brotando de una semilla, para descubrir niveles de energía en el propio cuerpo, y hacer lo mismo con toda su trayectoria de vida. 5. Integración: autorretrato con otro lenguaje que no sea el dibujo.

ACTIVIDADES ADICIONALES SUGERIDAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar el retrato de otra persona, que sea la misma para todos, y descubrir como cada dibujante vio algo diferente. También se puede hacer una figura de plastilina. 2. Calentamiento base. Memorizar sus pequeñas rutinas (elegir 5 pasos) y ser capaces de reproducirlas de forma coordinada. 3. Si es posible, acompañar con piano. A la melodía añadir el ritmo, el cual se seguirá con los pies o con las palmas. 4. Calentamiento base. Agregar sonidos o narración estilo documental. Memorizar la trayectoria del animal y ser capaz de reproducirla. 5. Realizar el mismo retrato de otra persona con un lenguaje que no sea el dibujo, y que no sea el elegido para el autorretrato. 6. Acudir a muestra de música. 7. El material a ejecutar en fin de curso debe estar ya delimitado. Ensayar hasta dominar, y fabricar la escenografía, los vestuarios y los programas de mano, todo con material reciclado. En conjunto decidir el título.
TIEMPO	6 semanas
RECURSOS	Baúl. Material “Cantemos juntos”. Proyector y reproductor de sonido o bocinas. Pinceles, hojas en blanco, gises, objetos traídos por los alumnos, plastilina, recortes. Libros especializados. Páginas web de apoyo. Material de video. Teclado.
HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA	Propiciar un ambiente armónico y lúdico, que promueva la creatividad y la iniciativa, así como el respeto y cooperación.

PRODUCTOS DEL PROCESO	Autorretrato y retrato. Autorretrato en otro lenguaje distinto al dibujo. Secuencias de movimiento.
HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN	Prueba de diagnóstico cada dos semanas (verificar si aprendieron sus rutinas de formaciones y de niveles de energía, revisar el proceso de los retratos, y visitar la melodía acompañada de pulso). Examen bimestral.

DATOS INFORMATIVOS

BLOQUE V	ASIGNATURA: Educación Artística
GRADO: 3°	TIEMPO: 13 hrs. (propuesta de tiempo extra: 6 hrs)
TEMA O EJE DE DESARROLLO: Aumentar el nivel de complejidad, aplicar lo aprendido en ejercicios más completos y reconocer el arte en el entorno.	TEMA TRANSVERSAL: Artes
APRENDIZAJE ESPERADO: Concentración, integración de conocimientos, memoria, agudeza de observación.	SE PRETENDE PROMOVER: Capacidades y conocimientos

PROCESOS PEDAGÓGICOS	Adquirir y afianzar conocimientos. Identificar y manipular los recursos. Explorar el espacio. Reproducir lo aprendido. Reflexionar sobre la información y las experiencias.
-----------------------------	---

<p>ACTIVIDADES EN LIBRO DE TEXTO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se aprenderá lo que es un paisaje y, tras un meticuloso ejercicio de observación, realizarán un paisaje en la escuela y otro en su casa. 2. Realizarán una mini coreografía integrando todo lo visto, ya sea en dúos, tríos, cuartetos o quintetos, y la presentarán ante la clase. 3. Identificarán lo que escuchan sus familiares y amigos, y desglosarán sus características y función. 4. Improvisación en la que cada equipo buscará un objeto encantado en un clima y lugar recién asignado, para trabajar las reacciones que debería tener su cuerpo. 5. Integración: poner en diálogo todos los lenguajes, como asignar música o bailar secuencias sencillas a partir de los paisajes realizados, elegir géneros musicales.
<p>ACTIVIDADES ADICIONALES SUGERIDAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El paisaje en la clase será de la misma área, para volver a hacer el comparativo de qué vio o quiso plasmar cada uno. Bocetos de elementos separados y de encaje general. 2. Ya deben tener memorizada una rutina de cinco pasos, aumentar otros cinco, y un objeto. 3. Tras elegir algunos de los géneros analizados, en equipo tratarán de improvisar una pequeña frase musical con las características que se les asignen. 4. Se asignarán algunos “directores” que vigilen que las reacciones y movimientos sean lógicos, lo cual deben justificar. Estos directores se irán rotando. 5. Cada alumno hará una rutina en solitario de uno o dos minutos en la que involucre dibujo, movimiento, palabra, melodía y baile. 6. Ensayar muestra final colectiva.
<p>TIEMPO</p>	<p>6 semanas</p>

RECURSOS	Baúl. Proyector y reproductor de sonido o bocinas. Pinceles, colores, crayones, hojas en blanco, recortes, gises, objetos traídos por los alumnos. Libros especializados. Páginas web de apoyo. Material de video.
HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA	Propiciar un ambiente armónico y lúdico, que promueva la creatividad y la iniciativa, así como el respeto y cooperación.
PRODUCTOS DEL PROCESO	Dos paisajes. Coreografía. Rutina mixta breve.

BLOQUE V	EJE: Práctica	TEMA: Muestra artística final
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Presentación	APRENDIZAJES ESPERADOS: Concretar una presentación artística que permita a los alumnos cultivar la disciplina y la consecución de objetivos.	
INICIO	Presentación: El docente explica a los padres de familia y público presente en qué consiste el ejercicio que verán a continuación, y se les hace entrega de un programa de mano.	
DESARROLLO	Práctica final con público: Los alumnos realizarán un breve espectáculo que prepararon a lo largo del año, en el que cada uno tiene un rol determinado, ya sea como actores, bailarines, diseñadores de escenografía y vestuario o músicos.	
CIERRE	Exposición y entrega de portafolios.	

<p>HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA: Darle un sentido de logro y concreción al trabajo del año y reunir todo lo visto en un resultado final.-</p>	<p>PRODUCTOS DEL PROCESO: Instrumentos musicales, escenografía y vestuario hechos con papel y material reciclado. Trabajos de dibujo de todo el año.</p>
<p>RUTA DE MEJORA: Trabajo colectivo en armonía y respeto.</p>	<p>EVALUACIÓN: Desempeño durante el año y en el resultado final.</p>

Dale color a un
planeta sombrío



DALE COLOR



A

UN



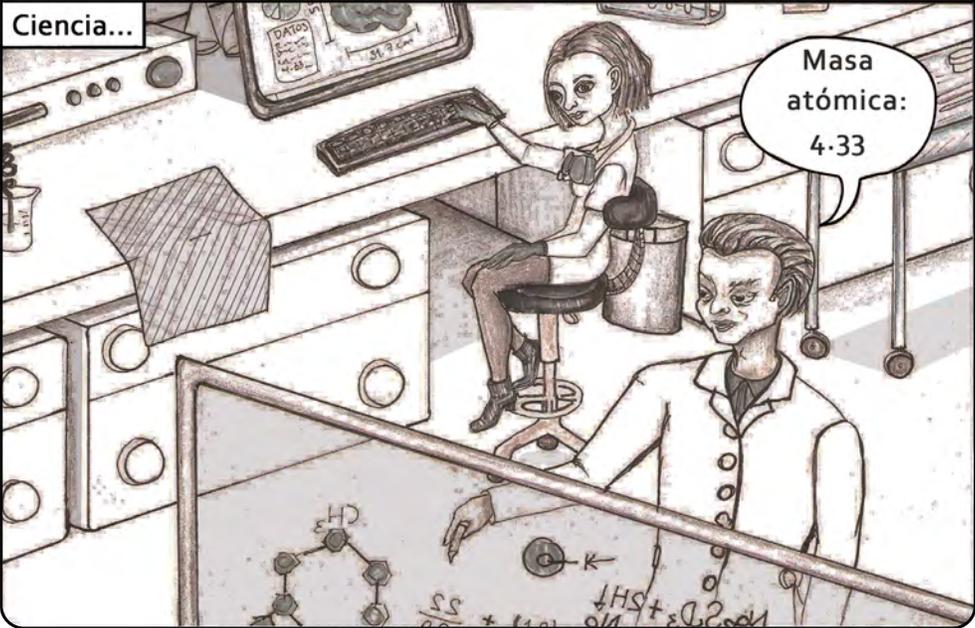
PLANETA SOMBRÍO



En el planetoide Aburricia todo era funcional, porque solo se hacían cosas importantes:



Ciencia...



Tecnología...

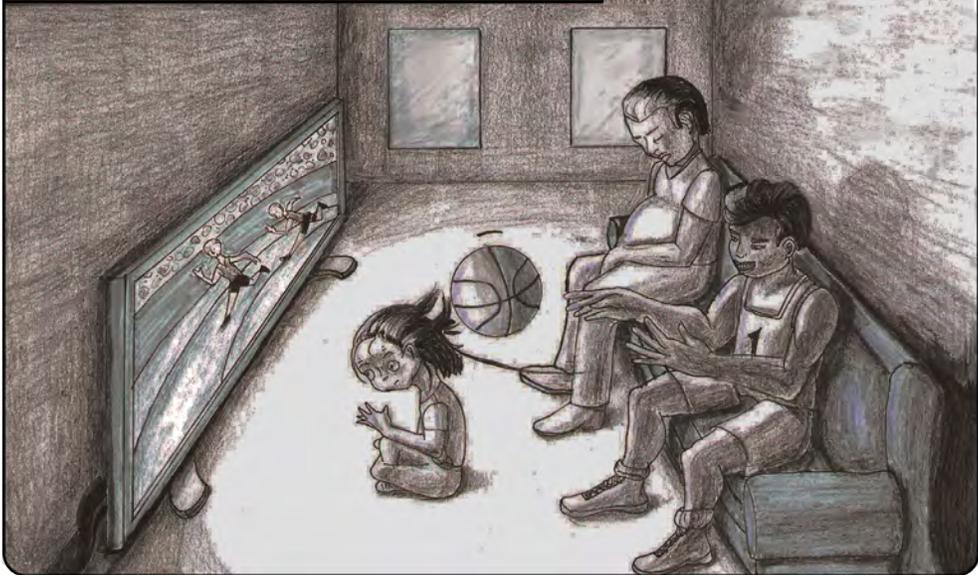
Se preservaba la vida...



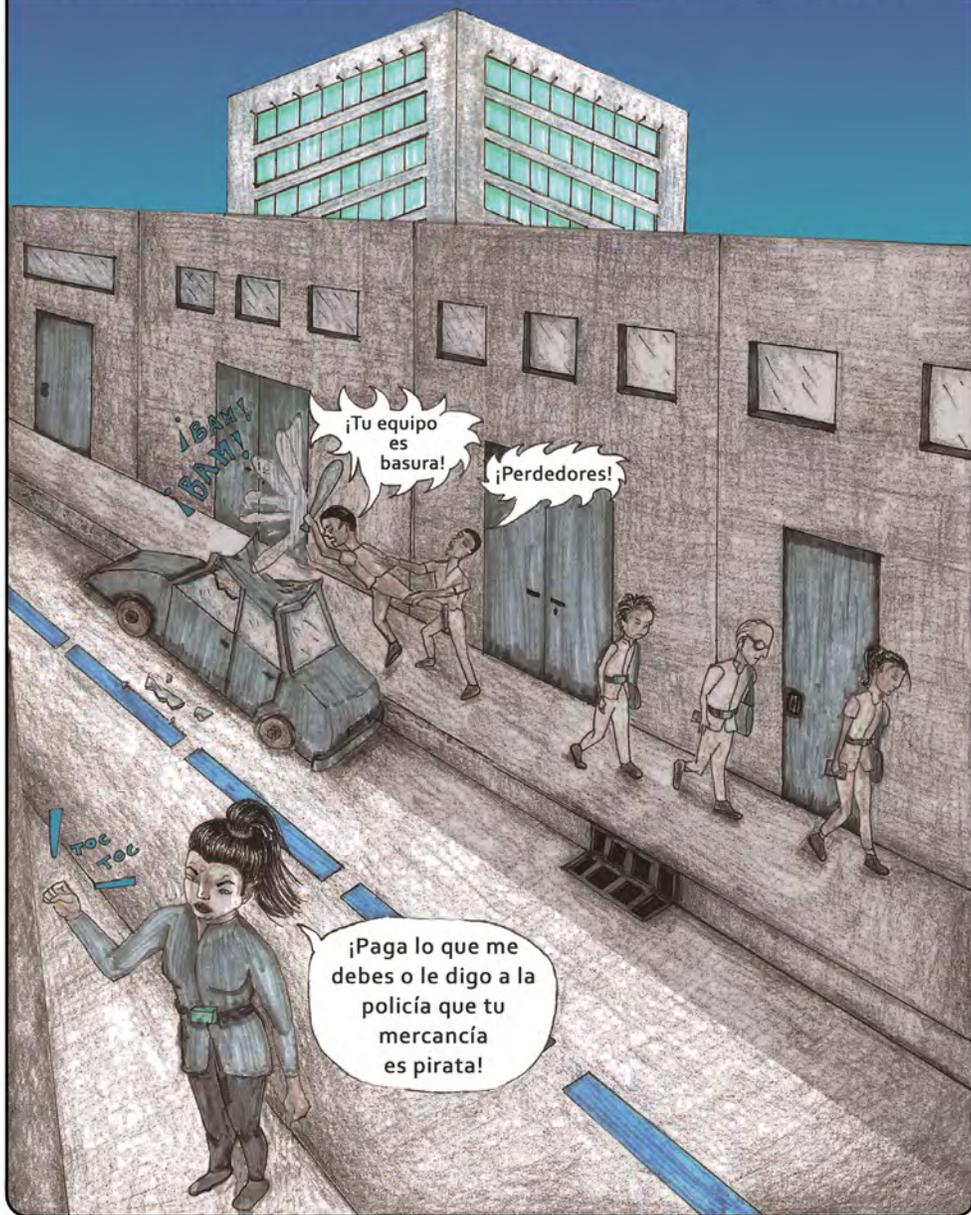
Se ganaba dinero a como diera lugar...



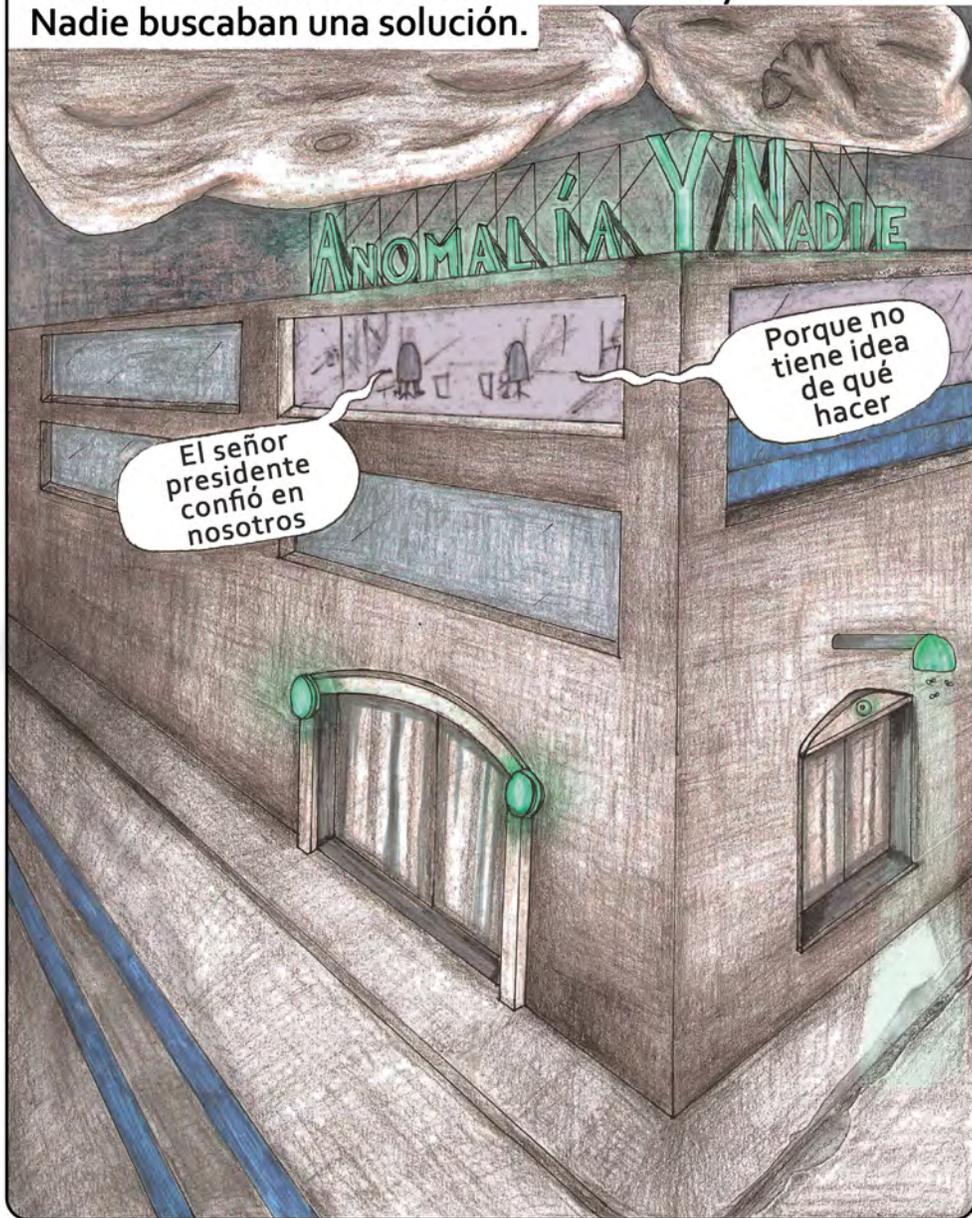
El deporte permitía el esparcimiento...

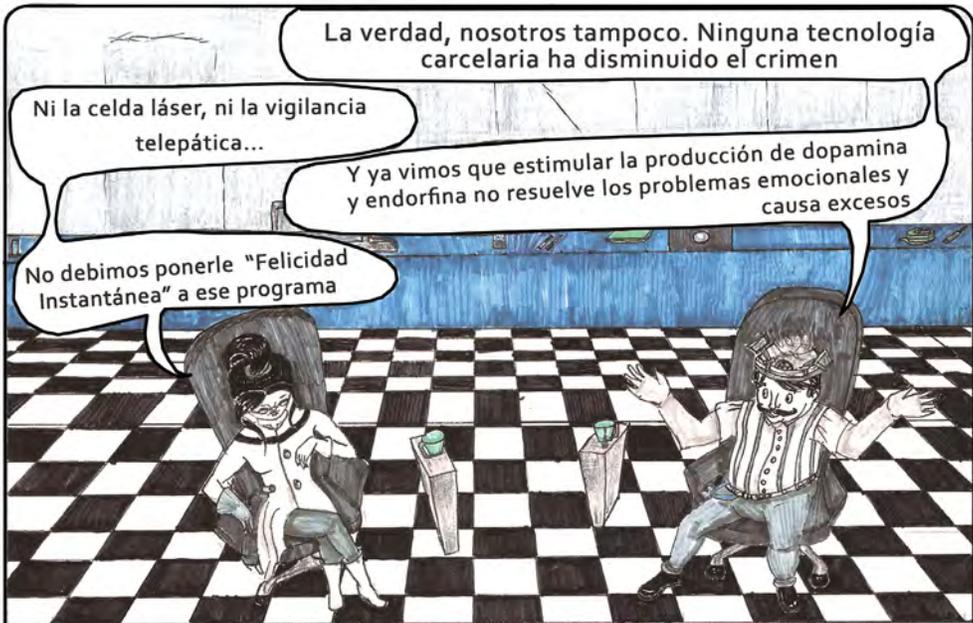


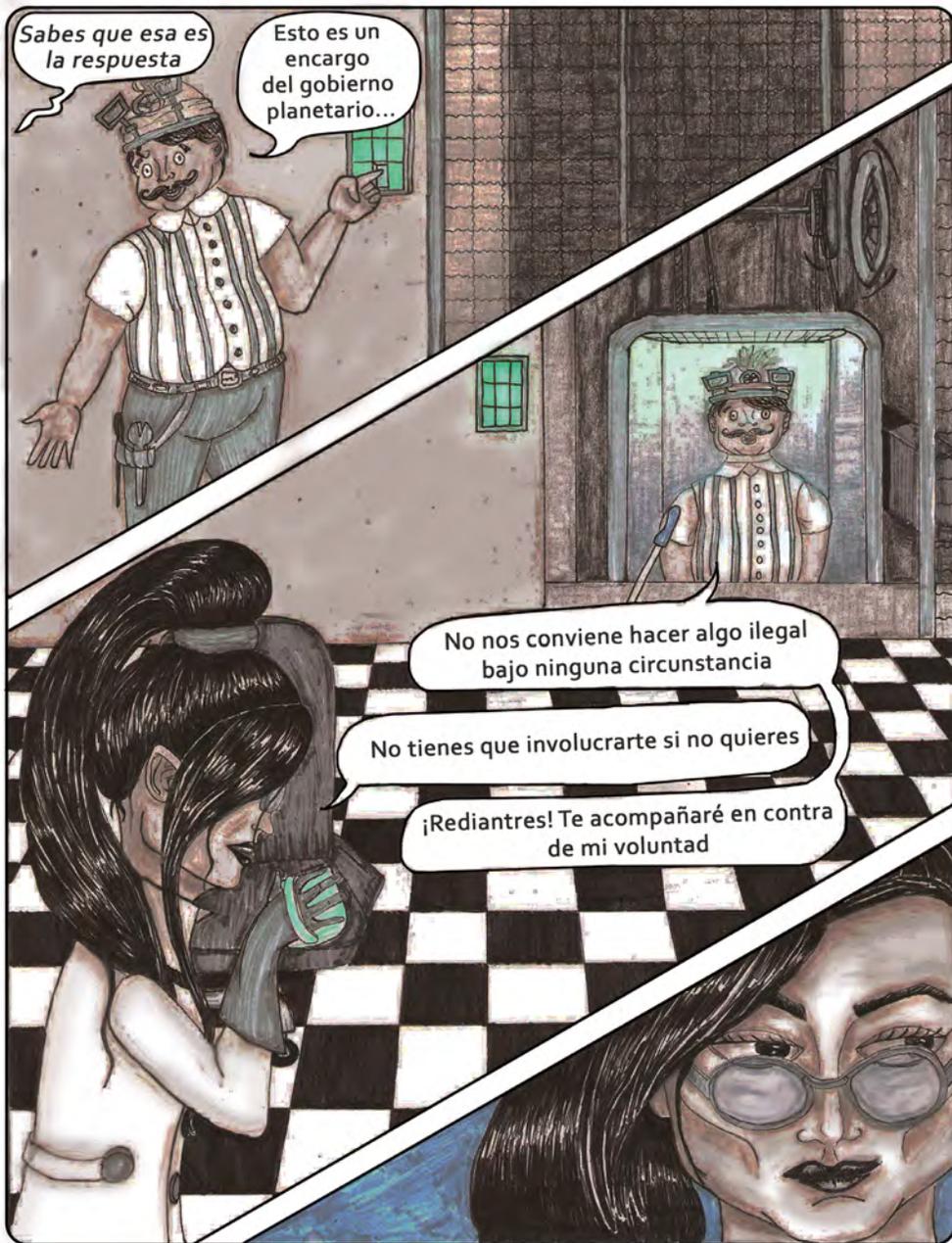
Sin embargo, nadie parecía feliz y la frustración violenta era común.

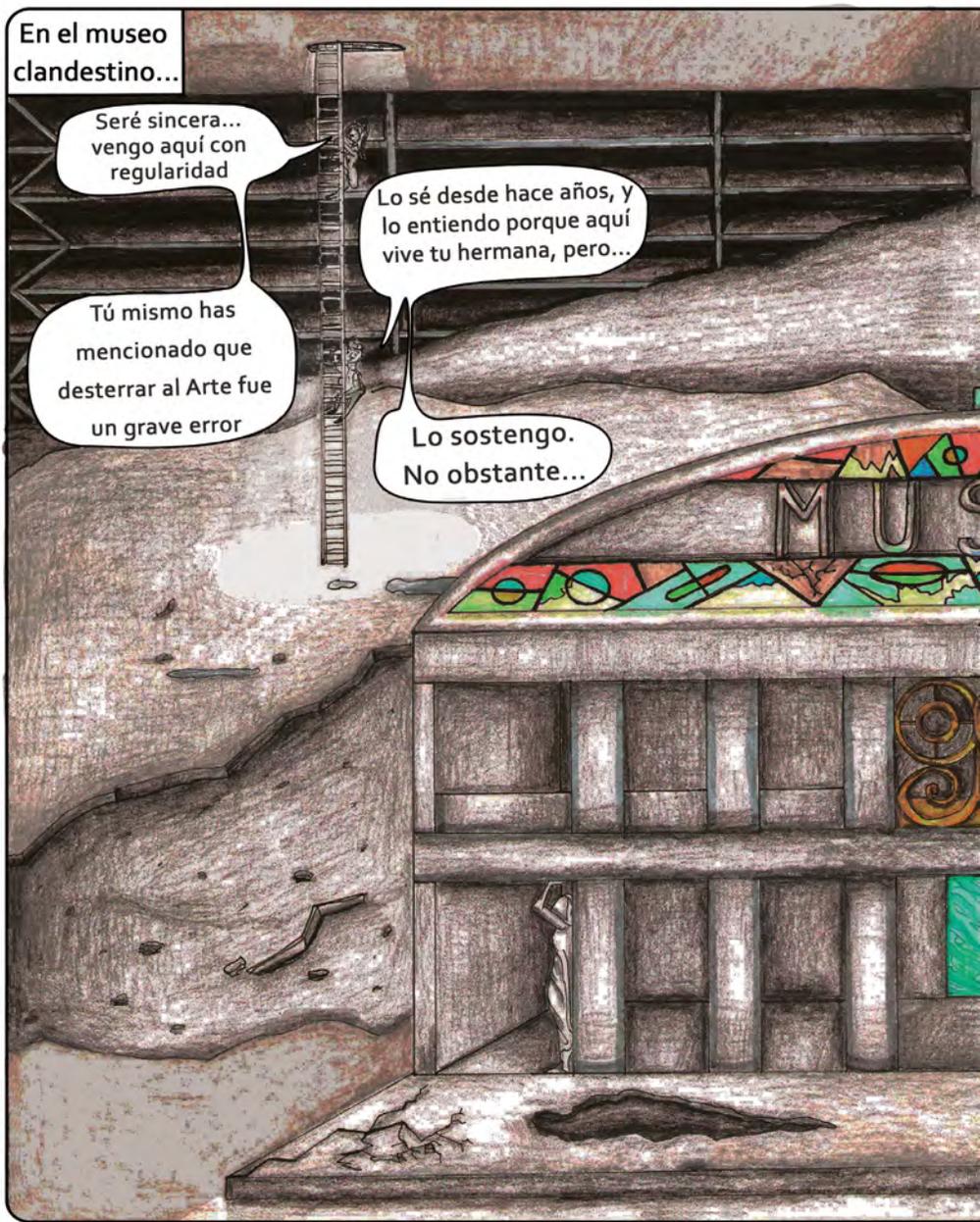


En el laboratorio de la Doctora Anomalía y el Profesor Nadie buscaban una solución.









En el museo clandestino...

Seré sincera... vengo aquí con regularidad

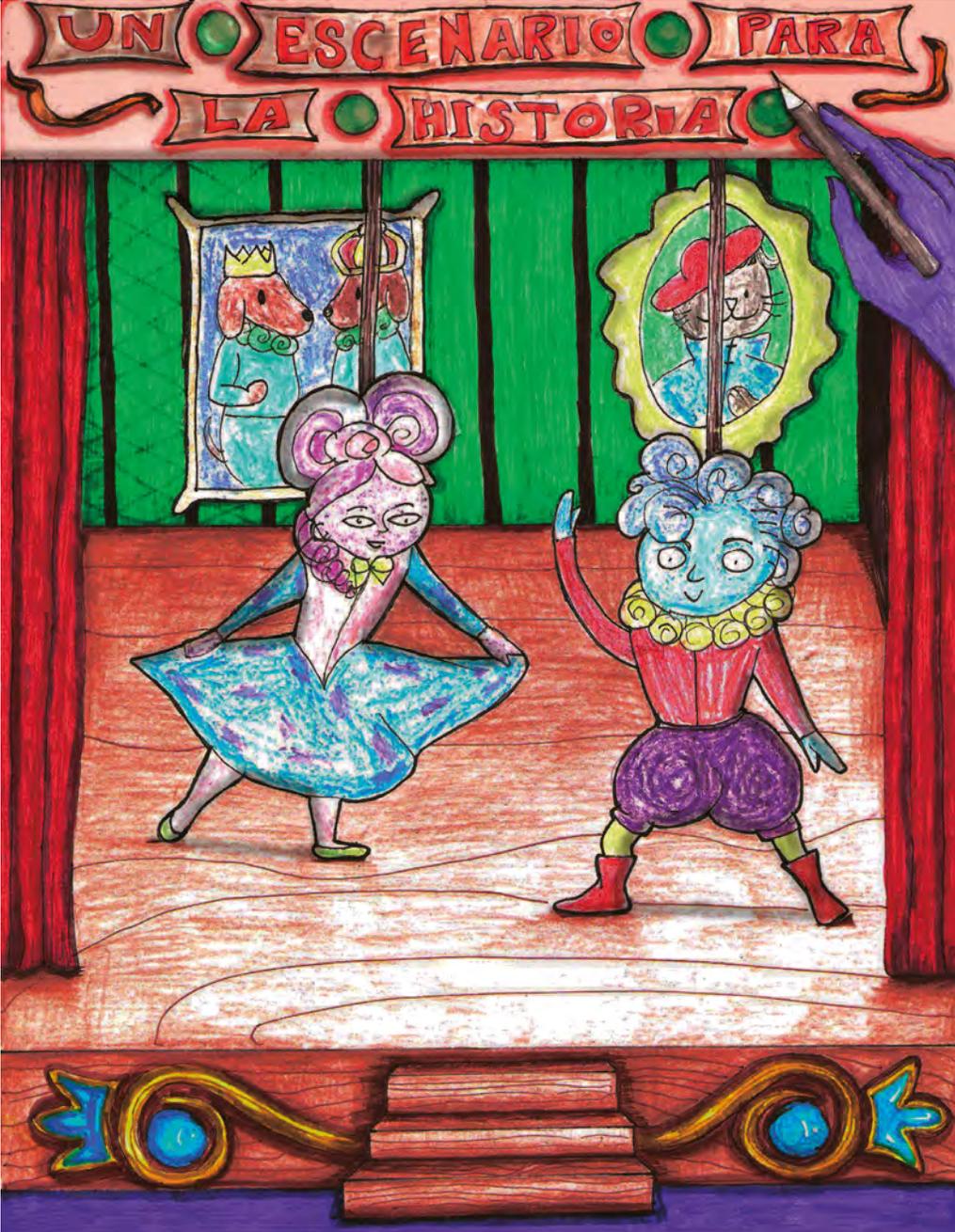
Lo sé desde hace años, y lo entiendo porque aquí vive tu hermana, pero...

Tú mismo has mencionado que desterrar al Arte fue un grave error

Lo sostengo. No obstante...

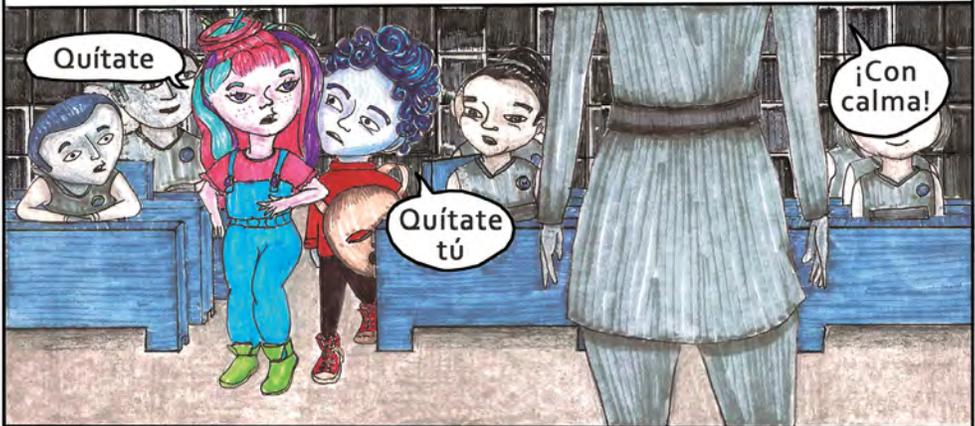








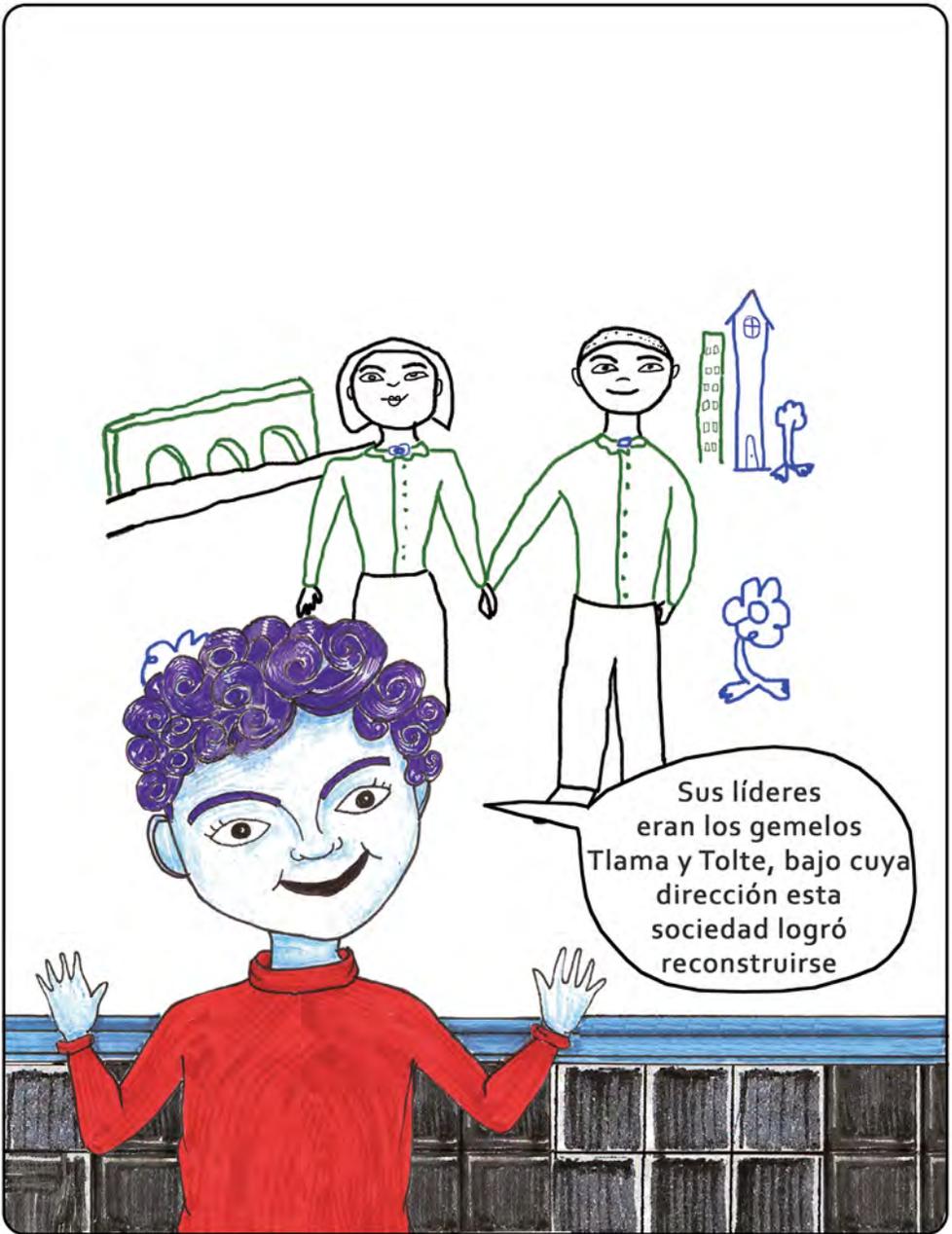






"Hasta que se mudaron aquí los nebulinos, miembros sobrevivientes de una antigua civilización que acabó con el planeta que habitaba anteriormente.."



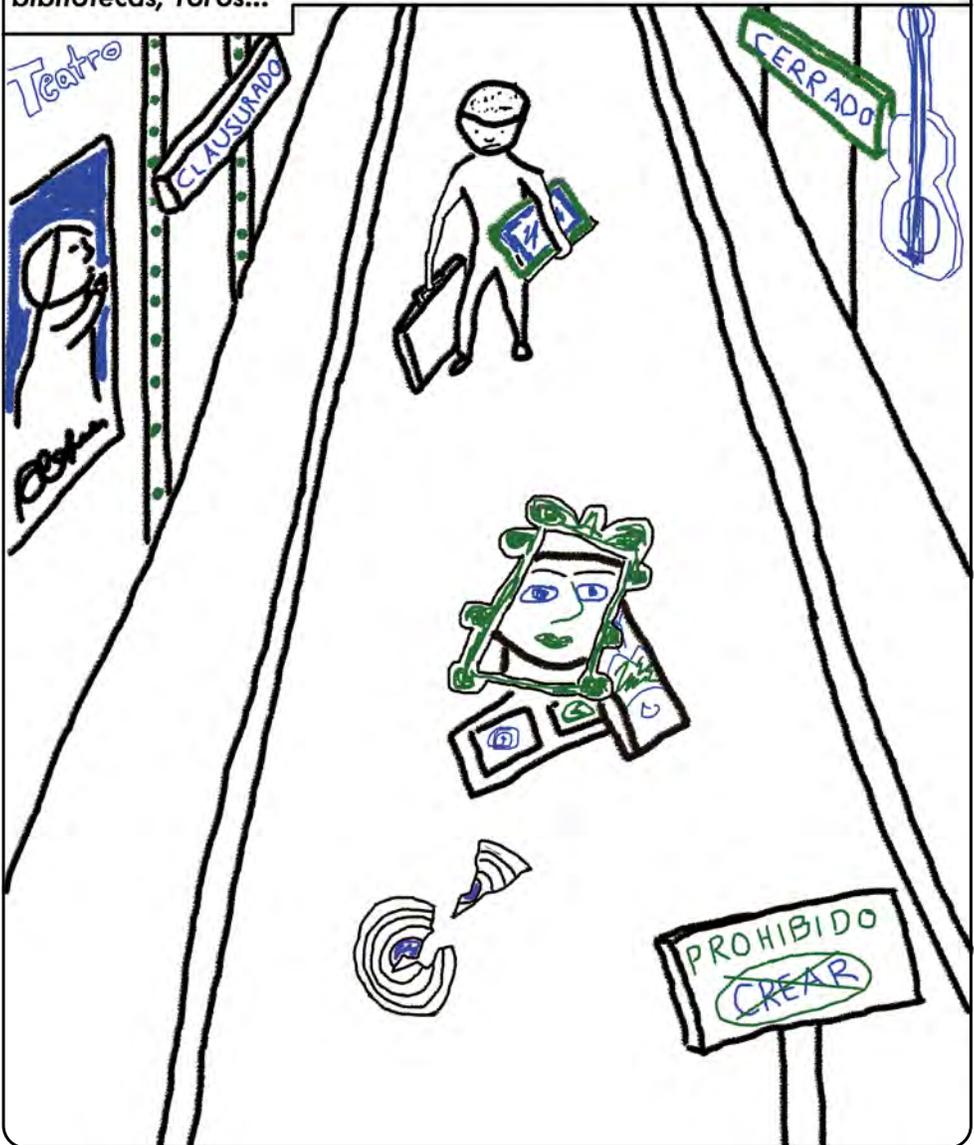


Sus líderes
eran los gemelos
Tlama y Tolte, bajo cuya
dirección esta
sociedad logró
reconstruirse

Los nebulinos tenían la mala costumbre de clasificarse y tratarse mal entre sí, y su influencia comenzó a afectar a los gemelos



Sus diferencias se volvieron tan grandes que el consejo civil convenció a Tlame de exiliar a Tolte y con ello cerrar todos los museos, teatros, bibliotecas, foros...



Así todos podrían "concentrarse en lo que debían" y seguir prosperando



Sin darse cuenta de que cometían el mismo error que los trajo aquí...



¿Esa versión de dónde la sacaron?

Así nos lo explicó la tía Anomalía

Tendré que hablar con ella. Vayan a su asiento



A mí sí me gustó

TRAGEDIA

El personaje se enfrenta a un destino cruel e inevitable, en el que cada error tendrá consecuencias.



COMEDIA

El personaje no se da cuenta de las fallas de su carácter y encuentra soluciones chuscas a sus problemas.



MELODRAMA

Hay personajes buenos y malos, que reaccionan de manera emocional a los conflictos de la historia.





FARSA

Nos reímos de cosas
extrañas o
desagradables,
exagerando las
reacciones.

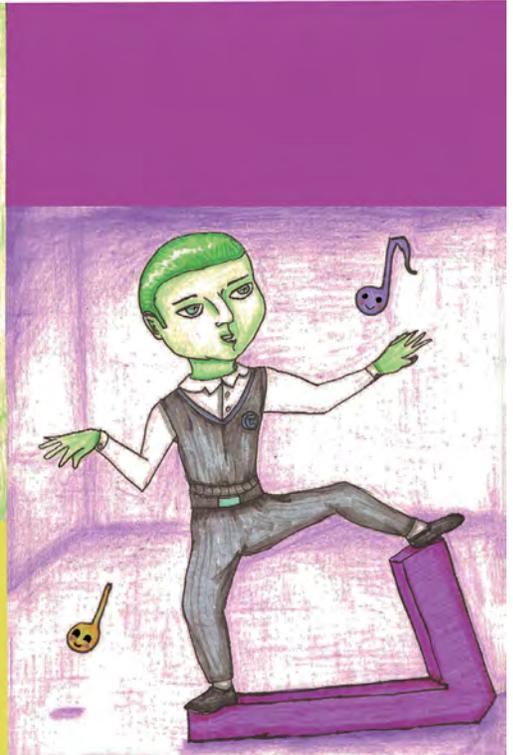


ABSURDO

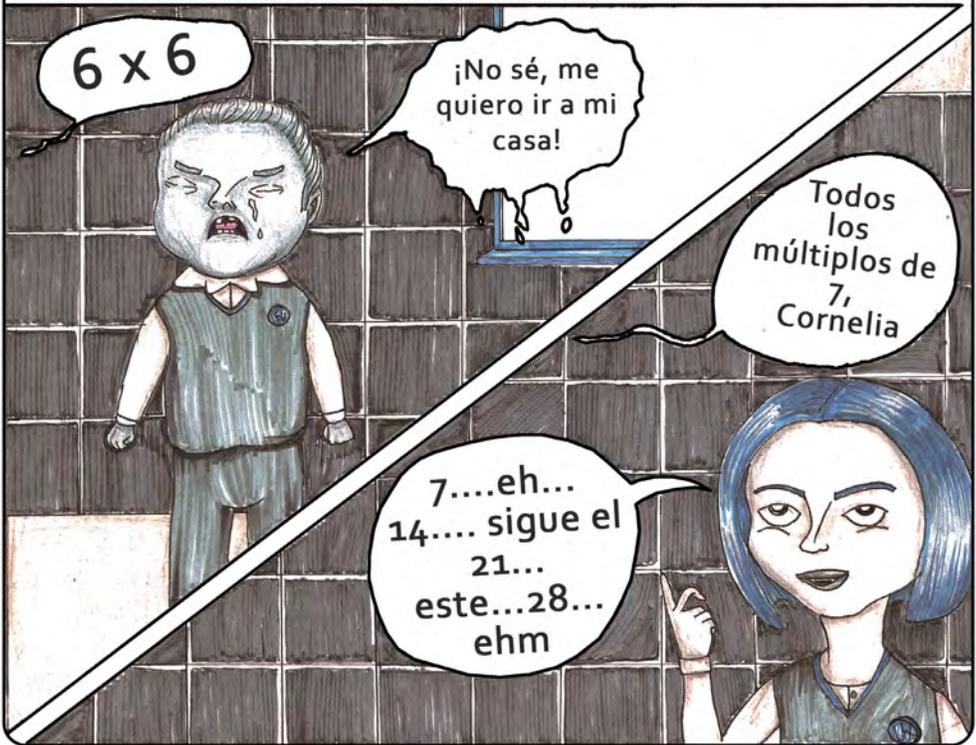
Nada tiene sentido,
los diálogos son
incoherentes y nada
significa lo que
parece.



$4 \div 4 = \text{Música}$







Minutos más tarde:



¡Por fin!
Digo...
¡Muy bien!

Se...
sen...
ta...y...
tres, eh...
70



Chelo Cherzo,
dime los
múltiplos de 8

8, 16, 24,
32, 40, 48,
56, 64, 72,
80



¡Eso fue
excelente!

¿Cómo te la
aprendiste?

Muy sencillo...





4
4

O-cho, die-ci-séis, veín-ti-cua-tro treín-ta y-dos

Detailed description: A musical staff in 4/4 time with a treble clef. The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The lyrics are placed below the notes.



4
4

Con to-da ra-pi-dez a-pa-re-cen en tu voz

Detailed description: A musical staff in 4/4 time with a treble clef. The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The lyrics are placed below the notes.

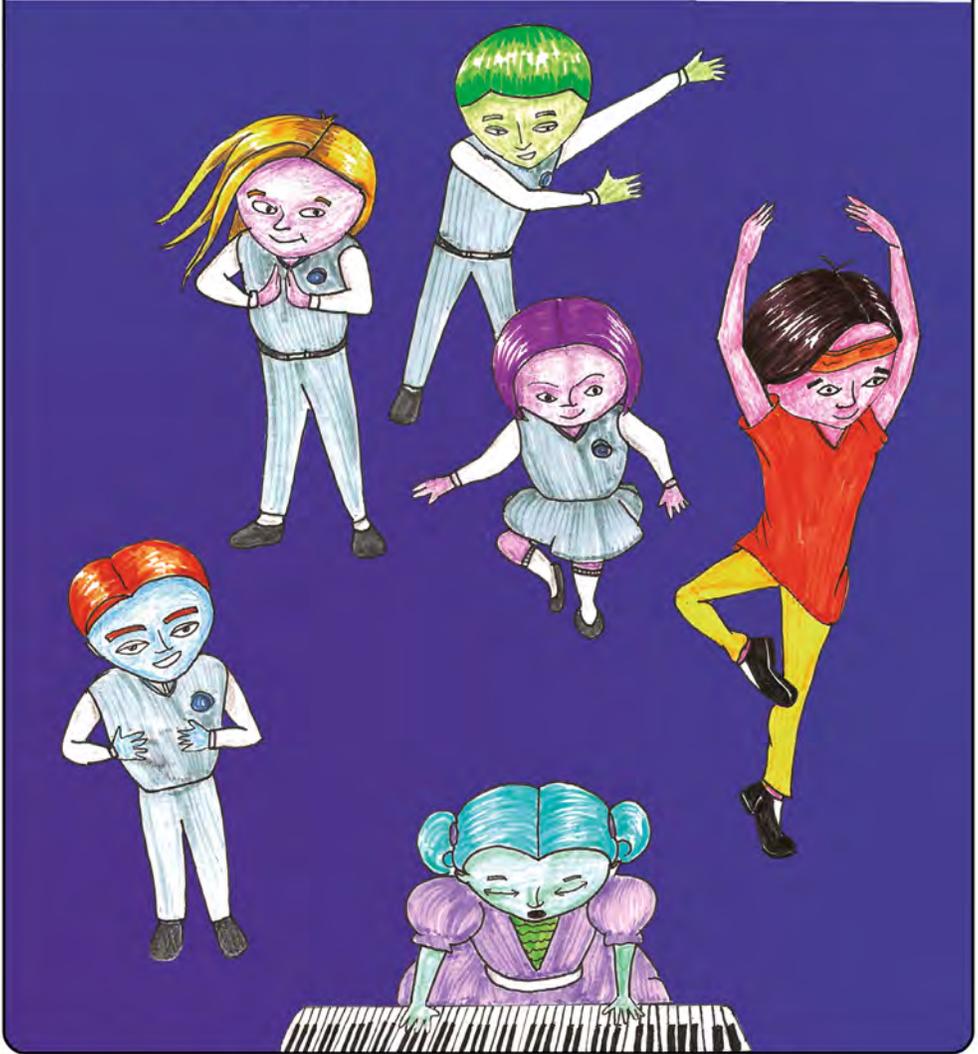


Cua-ren-ta, cua-ren-ta y ocho cin-cuen-ta y seis se-sen-ta y cua-tro



La mú-si-ca es vi-da y la vi-da es tea-tro

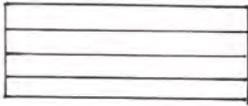
Se-ten-ta y-dos o-chen-ta a-sí a-ca-ba-mos es-ta cuen-ta



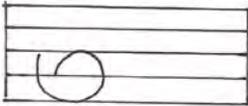


¡Magnífico!

¡Pero que no te escuche la directora!



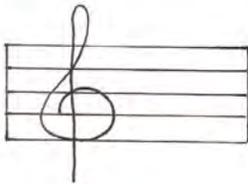
La música se escribe sobre un pentagrama: cinco líneas.



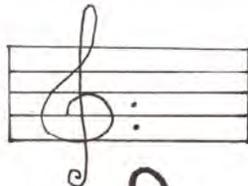
Al principio se pone una llave o clave. Por ejemplo la de sol, que inicia en la segunda línea.



Después de trazar una espiral, se continúa con una línea curva hacia arriba.



Y volvemos a bajar con una línea central



La línea culmina con una pequeña espiral, y se ponen dos puntos al frente porque la llave nos dice:



Lo que se debe tocar o cantar a continuación

Es decir,
que desp



de
Se coloc



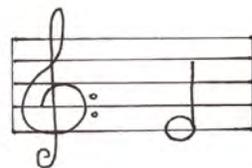
las notas
después de la
an así:



Do



Re



Mi



Fa



Sol



La



Si



La DANZA



del **DEPORTE**

En el receso:



¡Pásenla,
orates!

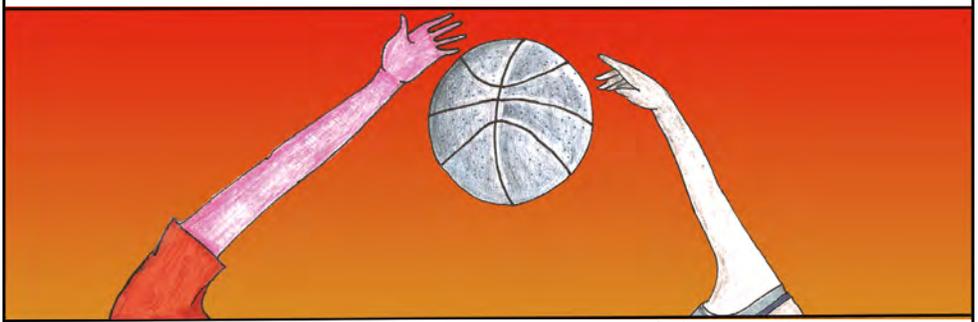


¿Podemos
jugar?

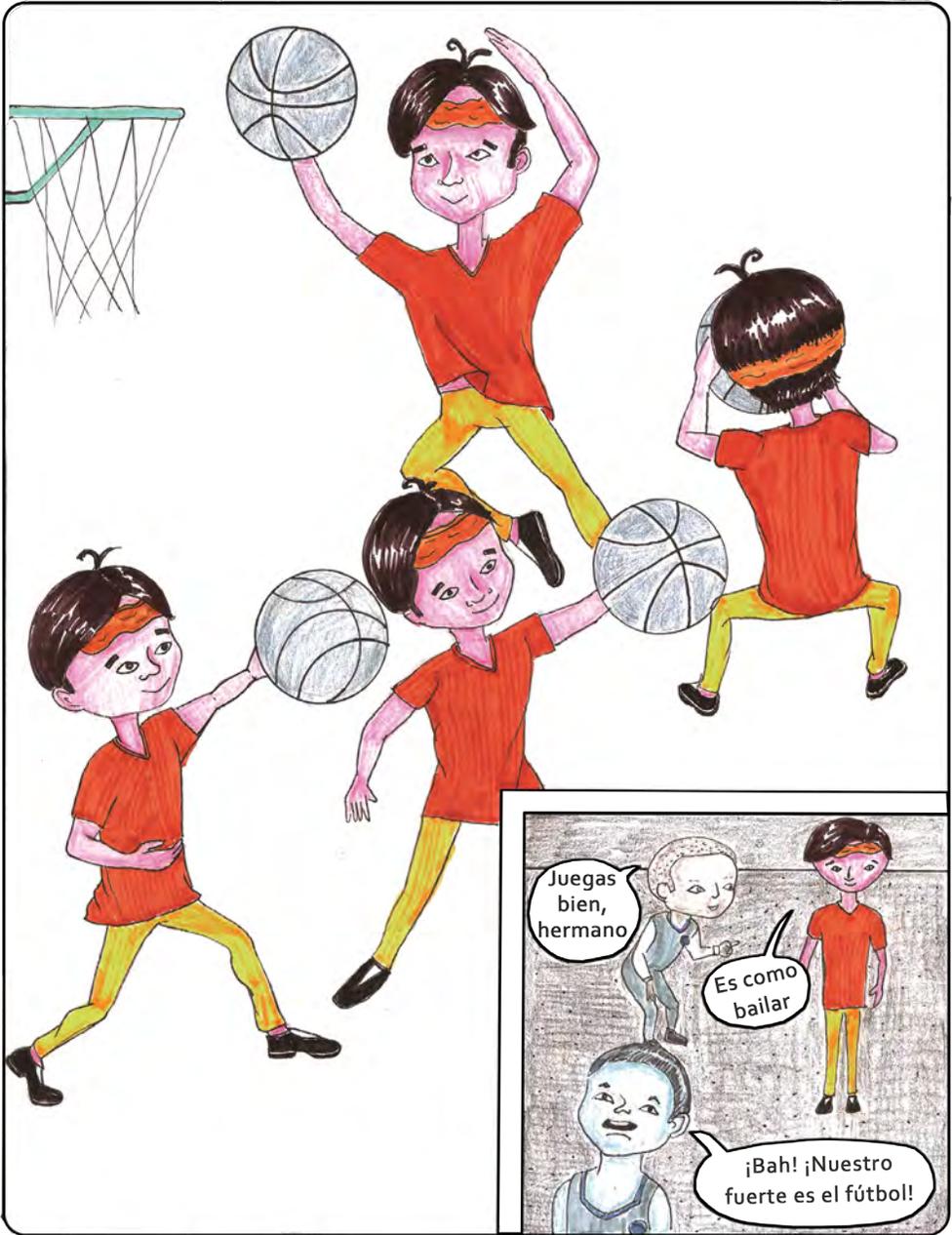
Claro que no,
adefesios

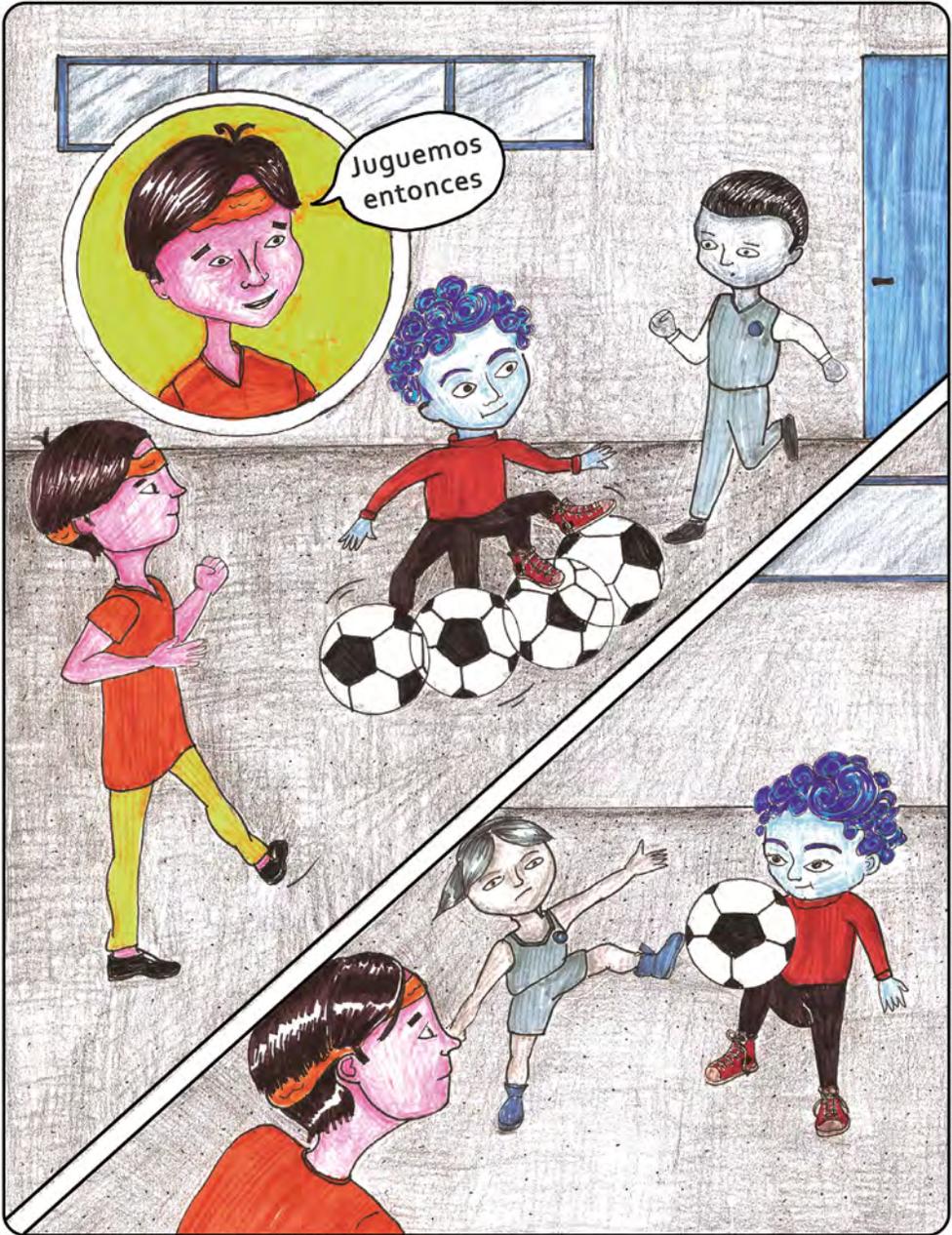














POSICIONES BÁSICAS DE DANZA



1

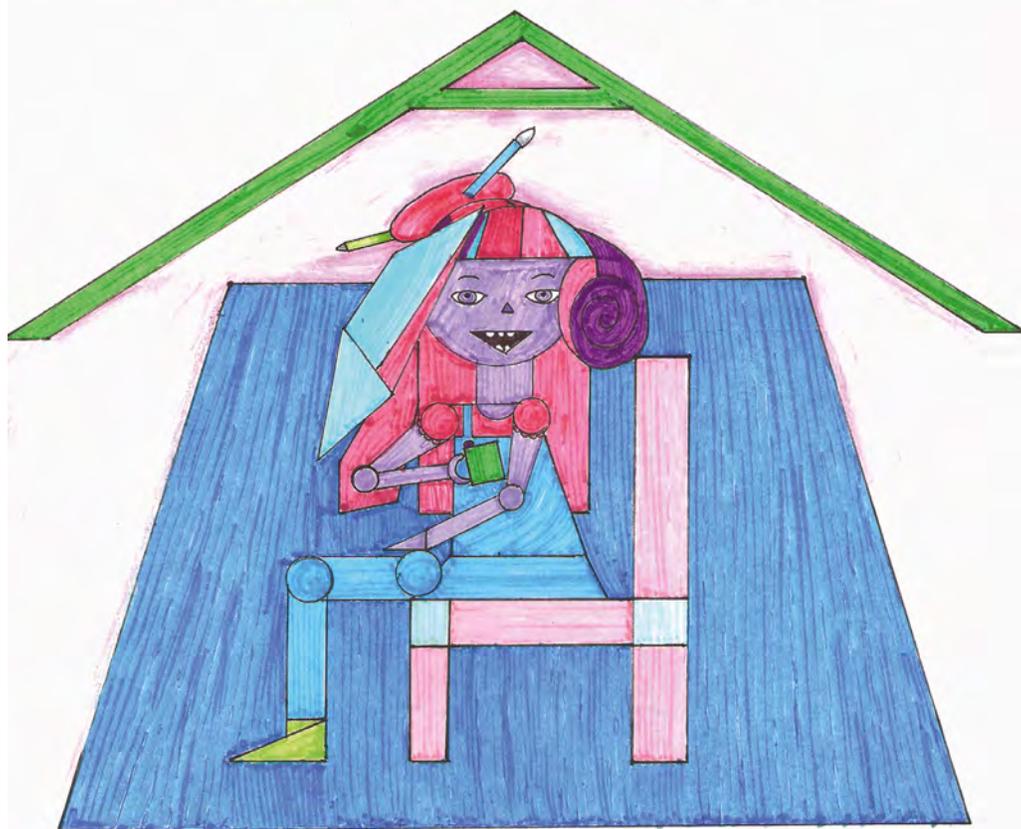


4





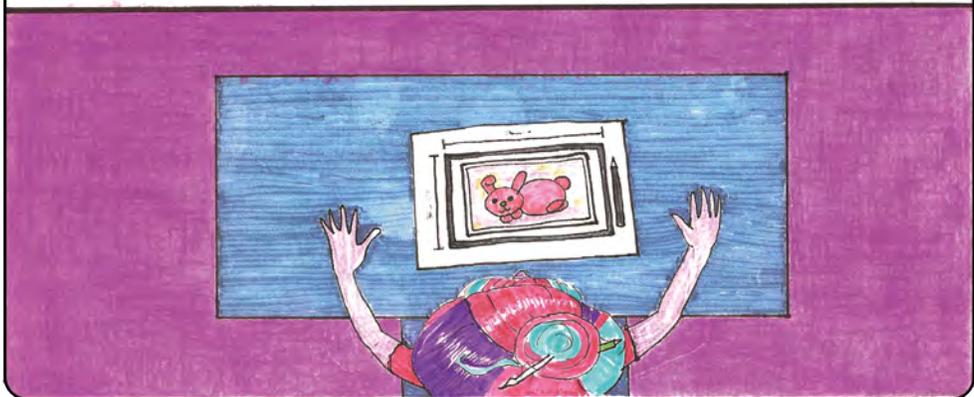
La Geometría vive en el Arte







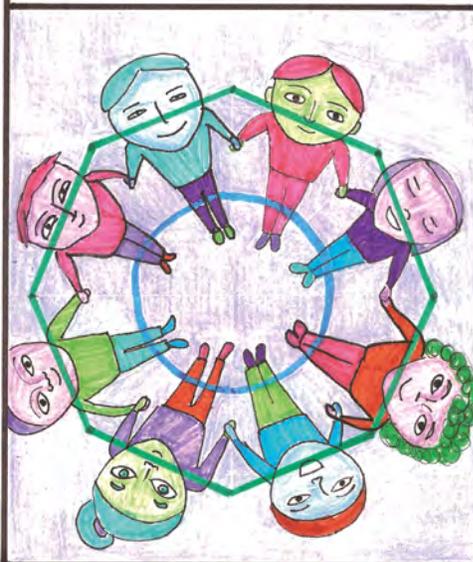
"Por ejemplo, el encuadre de una fotografía"



"La composición de una pintura"



"O de una escena"



También me gusta observar las figuras geométricas en todas las cosas



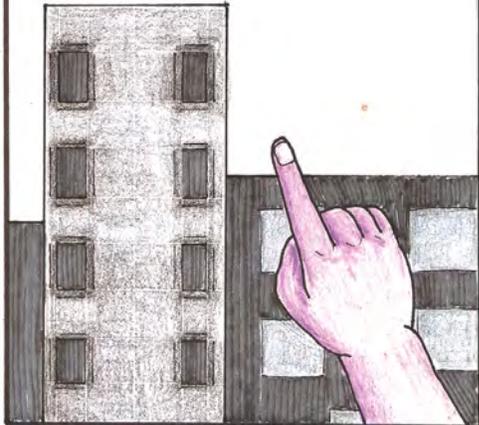
Aquí tengo algunas fotografías que tomé



"Como una flor"



"Las casas en la ciudad, que son todas cuadrados y rectángulos grises"



"Las formas y líneas que se perciben en la perspectiva de esta calle"

Pero no sé si entiendo



Eh... no te preocupes, vas bien



Más tarde...







De vuelta en clase:

Desarrollarán un tema en equipo, y esto contará como 40% de calificación

Pero maestra...

No sea mala

Ay no

Es importante

Lo más importante de todo

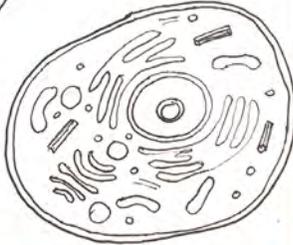
LA CIENCIA



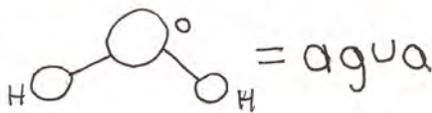
Media hora más tarde:



“Según la descripción de este libro sin ilustraciones, intenté reproducir algunas cosas, como un árbol o esto que decía que es una célula”



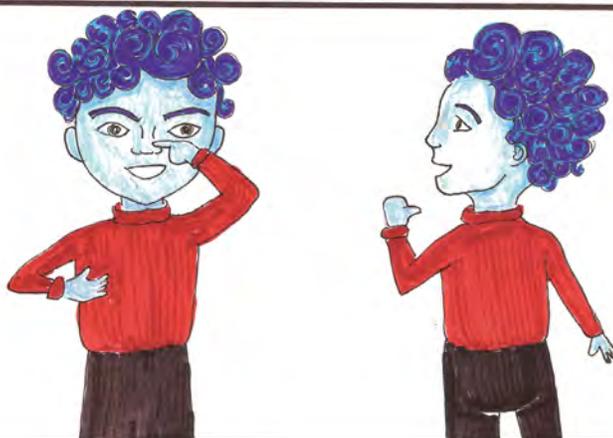
“Las sustancias son como una especie de acordes, es decir que si se mezclan elementos resultan en algo, como es el caso del agua, que consta de dos hidrogenos y un oxígeno”



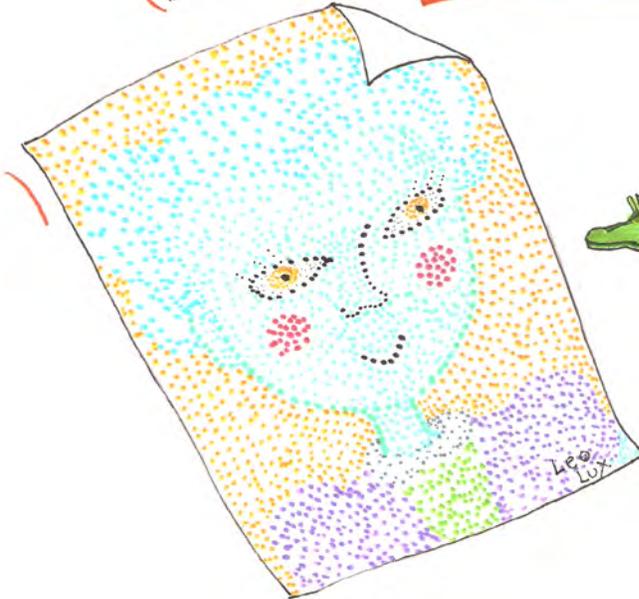
“La energía cinética tiene fórmulas raras como hechas por aliens, pero básicamente creo que significa que si aplicamos fuerza sobre un objeto, se desplazará”

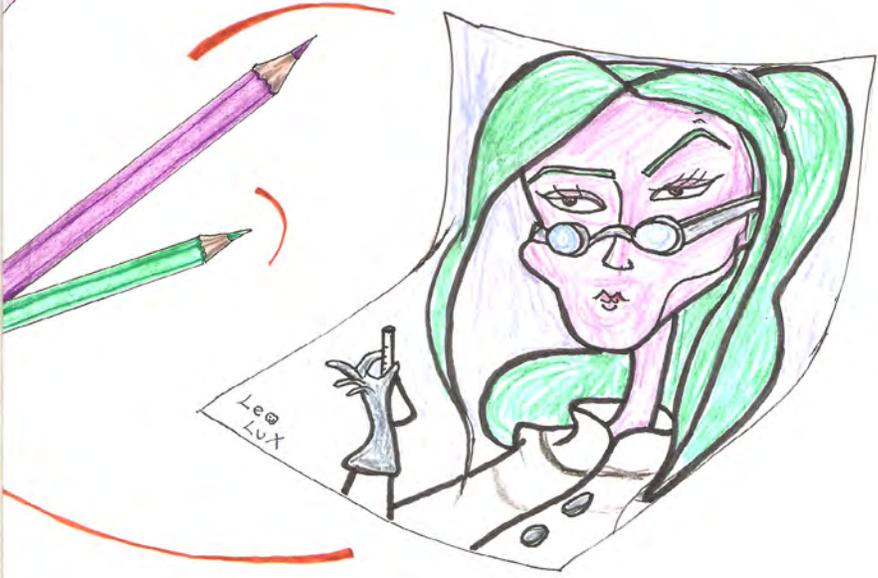
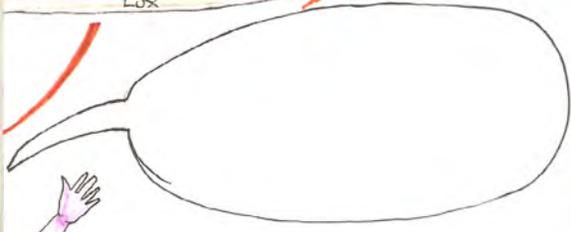


“La anatomía parece tener mucho que ver con la voz y la expresión corporal. Por eso reconocí al aparato respiratorio, que permite al aire circular y hacernos hablar, y a la columna vertebral, que nos sostiene”

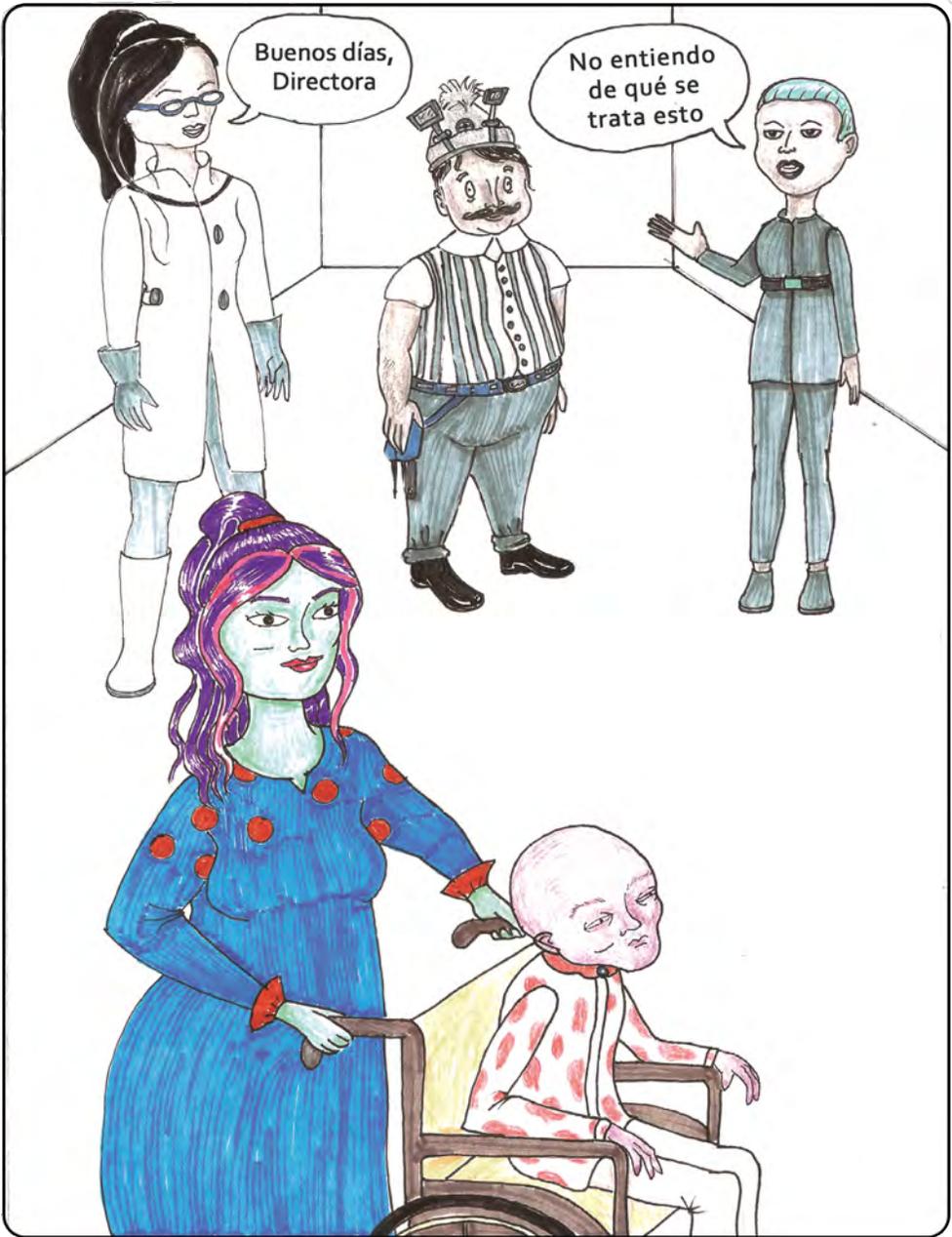














“Los gemelos Tlama y Tolte nacieron de la sabiduría y fuerza vital de las personas y, mientras estén unidos, son seres inmortales”



“Al separarse no sólo perdieron poder, sino que enfermaron de gravedad”

“Por eso Aburricia tiene un funcionamiento mediocre y nuestra gente padece”





Con ustedes,
las Artes Visuales

Me permiten
manifestar mi
visión del mundo
y personalidad

La
vis
es







Una coreografía
también ejercita
mis neuronas



¡Es la
Danza!



Mejora mi comprensión general

Puedo entender el tiempo



¡Con la música!



Aprendo más
rápido y para
siempre

Con mayor
atención y
exactitud



Y el Teatro es tan natural como un juego



Me da criterio y conciencia







Relacionan
conceptos



Son más ágiles

Pero es
cierto, señor
Presidente



Los niños están
motivados



Tienen mayor léxico



Procesan información





¿Tlana, querida
hermana?



Tolte, te extraño
tanto



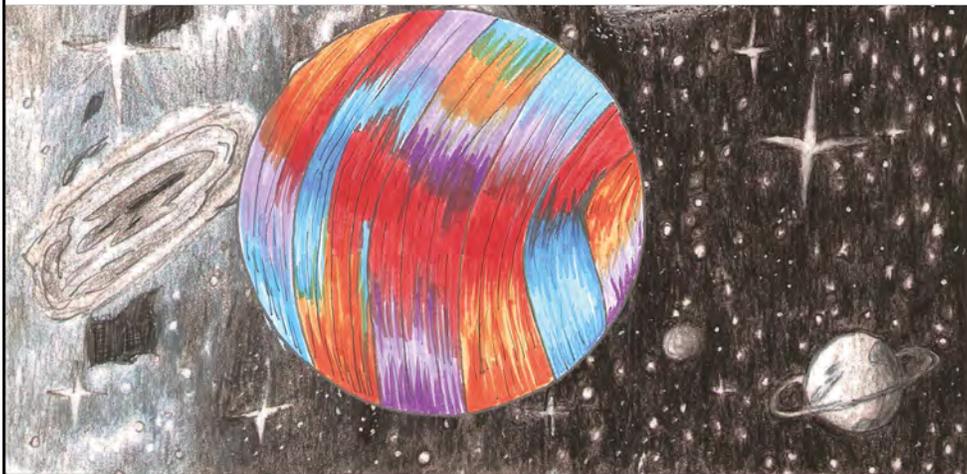
¡Yo también!



A partir de entonces, Tulte no volvió a estar desterrado nunca más



Algo cambio en Aburricia, que pasó a llamarse Albricia



Un mundo guiado por la Ciencia, pero lleno de Arte



Bibliografía



Abilleira, M.; Fernández-Villarino, Ma. A.; Ramallo, S.; Prieto, J. (2017) *Influencia de la Danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria. Análisis comparativo con otras actividades físicas*. Vol. III, nº. 3; p. 554-568, septiembre 2017. A Coruña. España ISSN 2386-8333

Abramoff, E.; Regatky, M. (2010) *Reflexiones sobre la educación artística en las escuelas primarias públicas: sistemas de apoyo y formación de subjetividad*. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología-UBA, 127-132.

Aguilera, P. (2018) *Las artes plásticas en el aula de educación infantil: una propuesta de intervención a través de diferentes técnicas*. Universidad de Valladolid.

Aguirre Lora, M. (2009) *Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre. México.

Alamillo, J. (14 de febrero de 2018) *Historia del manga y el anime en la cultura japonesa*. Japonpedia. <https://japonpedia.com/historia-del-manga-y-el-anime-cultura-japonesa/>

Albor-Chadid, L. (2019) *Cómics, medio pedagógico innovador, creativo para la resolución de conflictos escolares*. Universidad Simón Bolívar, Colombia. Recuperado de: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/183/183775012/html/>

Albusac Jorge, M. (2022) *Las prácticas artísticas: una visión neurocientífica*. Tercio Creciente 21, (pp. 95-112) <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.5765>

Alsina, A.; Contreras, M.; Reyes, J. (2022) *Matemáticas en contexto en Educación Primaria: conexiones con el entorno y la música*. Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática. N°64. Abril 2022, pp. 1-20

Antúnez del Cerro, N. (2008) *Metodologías radicales para la comprensión de las Artes Visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid*

capital. Memoria para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid.

Aurrecoechea, J.; Bartra, A. (1988) *Puros cuentos. Historia de la historieta en México 1874-1934*. Grijalbo.

Aurrecoechea, J.; Bartra, A. (1993) *Puros cuentos II. Historia de la historieta en México 1934-1950*. Grijalbo.

Azor, I. (2006) *Los carnavales en México. Teatralidades de la fiesta popular*. Universidad de Alicante. DOI: 10.14198/AMESN2006.8.08

Barba, J.; Guzmán, E.; Aroca, E. (2019) *La creatividad en la edad infantil, perspectivas de desarrollo desde las Artes Plásticas*. Revista Conrado, 15(69), 334-340. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Bettaglio, M. (2021) *Innovación social a través de la narrativa gráfica: periodismo gráfico, autonarración y testimonios para el cambio social*. Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica. Vol. 4, pp.65-86 ISSN: 2659-5311 DOI: <http://dx.doi.org/10.33776/riesise.v4i1.5302>

Blanco Martínez, A.; Carro Vieites, S. (s.f.) *Enseñar y motivar al alumnado a través del teatro-cómico*. Revista de estudios e investigación en psicología y educación eISSN: 2386-7418, 2015, Vol. Extr., No. 4. DOI: 10.17979/reipe.2015.o.04.90

Boal, A. (1980) *Teatro del Oprimido 1. Teoría y práctica*. Editorial Nueva Imagen.

Bonilla, H. [IIBI UNAM] (18 de mayo de 2022) *Posada, y la Biblioteca del Niño Mexicano*. [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Qdg8bejiC4U&t=628s>

Botella, A.; Fosati, A.; Canet R. (2017) *Desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil mediante las artes visuales y la música*. Creativity and Educational Innovation Review N° 1 Recuperado desde: <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/download/12063/11702>

Brabec de Mori, B.; Mori Silvano, L. (2009) *La corona de la inspiración. Los diseños geométricos de los Shipibo-Konibo y sus relaciones con cosmovisión y música*. INDIANA 26, 105-134

Bustamante, J.; Miranda, J.; Sánchez, S. (2020) *Pedagogía teatral en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de primero y segundo año básico con y*

sin necesidades educativas especiales de una escuela con dependencia municipal de alta vulnerabilidad. Universidad de Concepción. Recuperado desde: <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/680>

Calderón -Garrido, D.; De las Heras, R. (2018) *Lectura y escritura musical en la educación infantil. Más allá de las cinco líneas del pentagrama.* Epistemus, revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. Vol. 5 N°2 pp. 81-87

Capistrán R. W. (2016) *La educación musical a nivel preescolar: el caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes, México.* Revista Internacional de Educación Musical, publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME), (No. 4)

Capistrán, R. (2018) *Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior.* Educare [online]. 2018, vol.22, n.2, pp.343-356. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.19>.

Cárdenas-Pérez, R. E. y Troncoso-Ávila, A. (septiembre-diciembre, 2014). *Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente.* Revista Electrónica Educare, 18(3), 191-202. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.11>

Cardeñoso Fernández, P. (2014) *Astérix y Obélix: más que un cómic. Análisis y utilización del cómic como instrumento pedagógico en Educación Primaria*.

TABANQUE Revista pedagógica, 27, p 189–200

Chaus, D. (2019) *The didactics of colour in art and artistic education of the 20th century*. European Humanities Studies: State and society. Issue 2. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2019.2.04>

Chao, R., Mato D., Chao A. (2015) *Actividades interdisciplinarias de Matemáticas y Música para Educación Infantil*. Universidad de A. Coruña.

Colorado Araujo, A. (2014), *Retos de la educación artística en el siglo XXI en México*, Universita, Xalapa, México, Universidad de Xalapa, vol. 3, núm. 7, p.

117-132.

Cutillas, V. (2015) *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación*. Tonos digital: Revista de estudios filológicos, ISSN-e 1577-6921, N°. 28

De la Fuente, Beatriz. *Para qué la Historia del Arte Prehispánico*. Anales del Instituto de Investigaciones. Estéticas, vol. XXVIII, núm. 89, 2006, pp. 7-21.

Instituto de Investigaciones Estéticas, México.

De la Peña Cuevas, M. (2018) *La danza como recurso interdisciplinar y sus beneficios en el alumnado de Educación Primaria*. [Trabajo de grado en Educación Primaria, mención de Educación Especial] Universidad de Sevilla.

Diago Egaña, E.; Nieto Bedoya, M. (1989) *El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa*. Tabanque: Revista pedagógica, ISSN 0214-7742, N° 5, 1989, págs. 53-66 Escuela Universitaria del Profesorado de E. G. B. Palencia.

Dueñas Velázquez, A.; León Neva, M. (2018) *Usos del cómic como estrategia pedagógica entre 2000 y 2015*. Facultad de Educación, Universidad Cooperativa de Colombia.

Eisner, W. (1985) *El cómic y el arte secuencial*. Editorial Norma.

Escalante Gonzalbo, P. et al. (2010) *Historia mínima de la educación en México*; Dorothy Tanck de Estrada, coordinadora. El Colegio de México, Seminario de la Educación en México.

Fernández-Diez, B.; Arias García, J. (2013) *La expresión corporal como fuente de aprendizaje de nociones matemáticas espaciales en Educación Infantil*. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 2013, n° 24, pp. 158-164

Folch, C.; Córdoba, T.; Ribalta, D. (2020) *La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros*. Retos, 37 pp. 613-619

García de la Cruz, A. (2017) *El extraordinario alfabeto del arte, un método que Best Maugard creó en 1923*. Relatos e historias en México. <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/el-extraordinario-alfabeto-del-arte-un-metodo-que-best-maugard-creo-en-1923>

García Sánchez, I.; Pérez Ordás, R.; Calvo Lluch, A. (2011) *Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual*. Aspectos metodológicos. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 2011, nº 20, pp. 33-36

Giráldez-Hayes, A. (2019) *Estado del arte de las investigaciones en Educación Artística a nivel nacional e internacional*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Giráldez, A.; Palacios, A. (2014) *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Metas didácticas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos.

Grajales-Acevedo, C.; Posada-Silva, W. (2020) *El trasfondo didáctico del teatro*.
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 16(1), 187-210

Hernández, E. (2020, 13 de febrero) *Por un arte sin aristocracia*. Entrevista a Gerardo Mosquera. Klastos Lado B.

Hervitz, S. (2018) *¿Qué es la pedagogía teatral?* Revista de divulgación de experiencias pedagógicas Mamakuna N°7- enero/abril 2018 ISSN: 1390-9940 pp. 56-61

Hinds, H.; Tatum, C. (1992) *Not just for children, the Mexican Comic Book in the late 1960s and 1970s*. Greenwood publishing group.

Historia del cómic: origen y evolución (2020) Curiosfera URL: <https://curiosfera-historia.com/historia-del-comic/>

Holmbaek Rasmussen, R.; Martín del Campo Núñez, O.; Gamboa Suárez, L.; Ávila Dueñas, C.; Carlos Yáñez, M.; Ortega Flores, M.; Romero Salas, M.; Ruíz Fisher, M. (2019) *Educación Artística, tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado de: <https://libros.conaliteg.gob.mx/P3EAA.htm#page/1>

Illescas Díaz, F. J. (17 de febrero de 2020) *¿Qué es una novela gráfica?* Blog Akira Cómics. Recuperado el 27 de octubre de 2023 de <https://www.akiracomics.com/blog/que-es-una-novela-grafica>

Iribarne, L. (2021) *Música, emociones y Neurociencias: influencia de la música en las emociones y sus efectos terapéuticos*. [Trabajo final de grado, monografía] Universidad de la República, Uruguay.

Jeong, K. (2019) *Resiliencia y creatividad en escolares de primaria*. Revista de Investigación en Psicología Vol. 22-Nº 1, pp. 67-78 DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i1.16582>

Lacárcel Moreno, J. (2003) *Psicología de la música y emoción musical*. Universidad de Murcia. Educatio, n.º 20-21 · Diciembre 2003, pp. 213-226

Laferrière, G. (1999) *La pedagogía teatral, una herramienta para educar*. Educación social: Revista de intervención socioeducativa. Ejemplar dedicado a: Teatro social ISSN 1135-8629, Nº 13, págs. 54-65

Lago, P., Espejo A. (2007) *El movimiento y la danza: su importancia dentro del currículum de primaria*. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y

experiencias educativas, ISSN 1576-5199, N°. 17, 2007, págs. 149-164 Recuperado desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392481>

Lara-Aparicio, M.; Mayorga-Vega, D.; López-Fernández, I. (2019) *Expresión Corporal: revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos*. Acción Motriz. Tu revista científica digital. ISSN 1989-2837 N° 22, pp. 23-34

Latapi Escalante, P. (2018) *El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México*. Hist. Mem., N°17 Año 2018, pp. 185-217 <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7438>

León del Río, M. (2018) *La geometría y el arquetipo como esquema compositivo en el arte de los niños*. Tsantsa, revista de investigaciones artísticas n° 6, pp. 45-67

León Portilla, M. (1958) *El concepto náhuatl de la educación, en Siete ensayos sobre cultura náhuatl*. Ediciones Filosofía y Letras 31.

Liern, V.; Pérez, B.; Pérez, V. (2012) *Música, danza y matemáticas, naturalmente*. Suma 69 Secciones, marzo 2012, pp. 115-120

Levi, A.; Smith, R. (1991) *Art Education: A Critical Necessity*. University of Illinois Press.

Lonna Olvera, I. (2022) *Narrativa gráfica y hermenéutica. Hacia una interpretación y comprensión de las imágenes que narran*. Zincografía vol. 6 N°11 Guadalajara abr. 2022 DOI: <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.133>

López González, M; Rodrigo Hitos, J. (2018). *Juegos y rarezas matemáticas. Danza, ciencia e ingeniería*. “Pensamiento Matemático”, v. 8 (n. 2); pp. 177-186. ISSN 2174-0410.

López Peinado, M.; López Peinado, F. (s.f.) *Creación y aplicación de un método propio para Educación Musical en un centro escolar bilingüe de Educación Primaria empleando la metodología AICLE*. Universidad de Murcia.

López Prado, J.; Salcedo Moncada, B. (2021) *Beneficios de la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol.12, N°22 enero-junio 2021

Lorduy-Osés, L. (2021) *Un recorrido por el patrimonio artístico mexicano de la posrevolución (1930-1962): Rosendo Soto, Alfredo Zalce y Ángel Bracho*. Facultad

de Filosofía y Letras. Universidad de Cantabria DOI: <https://doi.org/10.22429/Euc2021.sep.04.02>

Macías Aldana, V. (2018) *Adquisición y fortalecimiento de la lengua de señas colombiana en niños sordos de preescolar del colegio Pablo de Tarso IED por medio de la narrativa visual*. Investigación de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Manríquez González, C. (2017) *La educación artística en México. Una reflexión a partir de los conceptos de Askesis y Epimeleia desde la Hermenéutica del Sujeto de Foucault*. (Tesina para licenciatura en Pedagogía UNAM) Recuperado de www.dgb.unam.mx

Marín Viadel, R. (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. Ed. Person. Prentice Hall. Colección didáctica. Primaria.

Martínez Vela, I. (2018) *La enseñanza de las Matemáticas a través del Arte: la pintura y el aprendizaje de la Geometría en el segundo ciclo de educación infantil*. Universidad de Sevilla.

Mateos Núñez, M.; Suárez Ramírez, S. (23 de marzo de 2019) *El cómic como herramienta para desarrollar la expresión escrita en las aulas de educación*

primaria. *El reto de la creación de materiales didácticos*. Tebeosfera (2016, ACYT) 3ª. Época-10

Méndez, D. (8 de agosto de 2023) *Recordemos al gran caricaturista Eduardo del Río, "Rius"*. Daniel Méndez. <https://danielmendez.com.mx/recordemos-al-gran-caricaturista-eduardo-del-rio-rius/>

Merchan, A.; Duarte, D. (2019) *El neurodesarrollo y sus periodos sensibles en el preescolar*. Politécnico Grancolombiano.

Mereci-Mejía, E.; Cedeño-Tuárez, L. (2021) *Estrategias de Educación Artística como potenciadora del desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de básica elemental*. Dominio De Las Ciencias, 7(6), 1205–1224. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i6.2390>

Moreno, L; Quispe, D.; Ángeles, D. (2020) *Las artes plásticas y visuales*. Vol. 1 Núm. 1: *Arte y manualidad infantil*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado desde: <http://aplicaciones.bibliolatino.com:81/index.php/revartman/article/view/172>

Negrete Hernández, D. I. (2015) *Novela gráfica mexicana contemporánea (Origen y producción)*. (Tesis para obtener el título de Licenciada en Diseño

y Comunicación Visual, UNAM) Recuperada desde: https://repositorio.unam.mx/contenidos/novela-grafica-mexicana-contemporanea-origen-y-produccion-151033?c=NbkR8A&d=true&q=*&i=1&v=1&t=search_o&as=0

Origen del manga (s.f.) Canson. <https://es.canson.com/consejos-de-expertos/origen-del-manga#:~:text=El%20nacimiento%20del%20manga%20se,por%20p%C3%A1gina%20y%20textos%20mecanografiados.>

Ortiz Morales, I. (2019) *El color en la Educación Artística-Plástica como elemento transformador de la formación integral en los niños que cursan el segundo grado de nivel básico primaria*. Tesis de maestría. Facultad de Artes y Diseño. Universidad Nacional Autónoma de México.

Palacios, L. (2006) *El valor del arte en el proceso educativo*. Instituto Nacional de Bellas Artes, México.

Paré, C.; Soto-Pallarés, C. (2017) *El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria*. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, vol. 16, núm. 1, 2017, pp. 134-143, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259151088009>

Paredes-Martínez, R.; Tirado-Lozada, D. (2022) *Artes plásticas en la educación para el desarrollo de la creatividad*. 593 Digital Publisher CEIT ISSN-e 2588-0705, Vol. 7. N° 1, pp. 75-93

Pastor Prada, R.; Morales Fernández, A. (2021) *Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica*. Retos, 41, pp. 57-67

Pepech, M. (2020) *Narrativa gráfica*. Ediciones Libertador.

Pérez-Castro, J.; Urdampilleta, A. (2012) *Expresión corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica*. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, N° 167, Abril de 2012. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd167/expresion-corporal-y-danza-dentro-de-la-educacion-fisica.htm>

Pérez, M., Castro, L. (2015) *Las Artes Plásticas como Eje Transversal en la Educación Artística para el Desarrollo De Habilidades de Pensamiento Creativo en Estudiantes de Básica Primaria*. Escenarios, 13(2). pp. 135-145 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v13i2.604>

Piedrahita, A. (2008) *La danza como medio potenciador del desarrollo motriz del niño en su proceso de formación deportiva en las escuelas de fútbol*. (Trabajo

de especialización en educación física, Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquía, Colombia) Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/151-ladanza.pdf>

Pino Rodríguez, M. (2011) *Reflexiones sobre Música y Neurociencia*. Revista Medicina y Humanidades, Sección Bioética y Filosofía. Vol. III N° 3.

Poussier, I. (2009) “*Art visuels et culture à l’école primaire*”, Expressions, núm. 29, mayo de 2007, pp. 79-102, en: Institut Universitaire de Formation des Maestres (IUFM), [en línea], Recuperado el 3 de septiembre de 2021 desde: <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/29/Poussier.pdf>

¿Qué es una novela gráfica? Ejemplos, características y estructura. (2023) Marca. <https://www.marca.com/mx/actualidad/2023/03/30/6425bf9222601d627e8b458c.html>

Quesada Olguín, L. (2018) *La música como cognición social y facilitador de la cultura: evolución y mecanismos*. [Tesis para obtener el grado de maestría en Ciencias Cognitivas] Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Quispe Mayta, K. (2018) *La influencia de la danza creativa en la autorregulación de emociones en los niños del nivel primaria*. [Trabajo de investigación para optar el grado de bachillera en educación] Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ramírez Cáceres, J.; Erber Soto, S. (2003) *La Práctica de la comunicación educativa con niños discapacitados visuales a través del teatro*. Estudios Pedagógicos núm. 2 págs. 65-83 Instituto de Comunicación Social, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Recuperado desde: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=So718-07052003000100005&script=sci_arttext&tlng=en#bigelow94

Rodríguez, K. E.; Marcantonelli, I. V.; Bosio, M. V.; Macchione, M.; Brochero, V. S. (2018) *La incorporación de la danza como espacio curricular en la educación primaria y secundaria del sistema educativo cordobés*. Investiga+, 1(1), pp. 210-213. Universidad Provincial de Córdoba, Secretaría de Posgrado e Investigación. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/263>

Rodríguez Soles, E.; Mamani Oporto, M. (2022) *La música: su importancia "inadvertida" para el desarrollo del niño*. Paidagogo, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. Vol. 4 N°1, pp. 62-73

Roca Ospina, K. (2015) *La enseñanza de las artes visuales como estrategia en el aprendizaje de un vocabulario básico del español lecto-escrito en estudiantes sordos del ciclo II del colegio distrital República de Panamá*. [Trabajo de grado] Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, Bogotá.

Rovira Collado, J.; Ortiz Hernández, F. (2015) *Hacia un canon escolar del cómic. Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura*. En Ibarra Rius, N.; Ballester Roca, J.; Carrió Pastor, M.; Romero Forteza, F.; Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital. Editorial Universitat Politècnica de València.

Royal Opera House. (28 de octubre de 2019) *Ballet and the brain: the science of how dancers learn choreography*. [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=TjUregOtV_Q

Ruiz Paredes, M. (2006) *La importancia de la musicoterapia en niños con discapacidad intelectual*. Universidad de Murcia. Recuperado desde: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/87459>

Saiz-Colomina, P.; Giménez-Meseguer, J.; García-Martínez, S.; Ferriz-Valero, A. (2021) *Beneficios de la danza sobre las habilidades sociales y emocionales en*

Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Un análisis cualitativo.

Revista Electrónica Transformar, Vol. 2 N°4, diciembre 2021

Salgado Salinas, S.; Durán González, R. (2021) *Reflexiones comparativas en la educación musical desde la pedagogía en México: Cuando la música clásica y la música popular se desencuentran.* Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 4(2), 17-24

Sánchez Commes, B. (2019) *La creatividad desarrollada a través de la danza en la etapa de Educación Primaria.* Revista de educación, innovación y formación: REIF, V. 1, pp. 97-115

Sánchez Franco, M. (2015) *Desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas por medio del teatro en los estudiantes del 7º año de la escuela de educación básica “Clemencia Coronel de Pincay”, periodo lectivo 2014-2015.* (Proyecto educativo previo a la obtención del título de licenciada en ciencias de la educación) Universidad de Guayaquil

Sánchez Marroquí, J.; Vicente Nicolás, G. (2019) *Análisis de materiales de música para Educación Infantil.* IV jornadas doctorales Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM), pp. 601-606. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2736>

Sánchez Ruiz, C. F. (s.f.) *La novela gráfica en México y su importancia cultural*. Gaceta Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperada el 27 de octubre de 2023 de <https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/3/numero35/enero/novela-grafica.html>

Sánchez Ochoa P. (1979). *Estilos artísticos y estructuras socioculturales en la América prehispánica*. Revista Española de Antropología Americana, 135. <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA7979110135A>

Sarget Ros, M. A. (2003) *La música en la educación infantil: estrategias cognitivo-musicales*. pp. .197-208.

Segarra, M.; Muñoz, M.; Segarra, J. (s.f.) *Danza y movimiento creativo inducido: un recurso para potenciar la creatividad en educación infantil*. Universidad de Castilla la Mancha.

Sempere Palomares, A.; Rovira-Collado, J.; Baile López, E. (2018) *Cómic en el aula de Educación Primaria: propuesta para aprendizajes multidisciplinares*. Redes de investigación en docencia universitaria, volumen 2018. Universidad de Alicante.

Setlow, J. (2019) *Misiones educativas en España y México: pedagogía, colonización y adoctrinamiento* (Tesis) Wellesley College.

Sola Morales, S.; Barroso Peña, G. (2014) *El cómic de no-ficción como fuente para el estudio de los conflictos bélicos: Crónicas de Jerusalén*. Historia y comunicación social, 19, pp. 231-248

Sosa-Castillo, S.; Mijangos-Noh, J. (2022) *Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México*. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, (34), 111-132 doi: 10.25100/prts.voi34.11793

Sosenski, S. (2022) *La educación política de la infancia en el contexto de la expropiación petrolera en México*. Revista História da Educação (Online), 2022, v. 26: e120295 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/120295>

Tamayo, A.; Guzmán, M.; Pacheco, M.; Navarrete, R. (2021) *El cómic como estrategia de la comprensión lectora en niños de educación básica inicial*. Revista Universidad y Sociedad, 13(6), pp. 629-639.

Tamés, Enrique. (2004) *La enseñanza del arte en la educación básica en México*. (Disertación de doctorado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores

de Monterrey) Recuperado de: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571992/DocsTec_1666.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tapia Vélez, A. (2018) *El cómic como recurso didáctico. Una propuesta interdisciplinar en educación primaria desde la plástica*. [Trabajo de grado de magisterio en educación primaria] Universidad de Cantabria.

Tarazona Barbetti, S. (2020) *La danzaterapia como recurso pedagógico para la inclusión educativa de personas con discapacidad*. (Monografía para optar por el título de Licenciatura básica con énfasis en Educación Artística, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium).

Teberosky, A.; Portilla, C.; Sepúlveda, A. (2010) *Las convenciones del cómic para representar el discurso narrativo. Una experiencia en segundo de Primaria*. Revista IRICE, 2010, 21, pp. 45-63

UNESCO (2021) *Un marco para la educación cultural y artística*. Conferencia 211 del Consejo Ejecutivo. Recuperado desde: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000376144_spa

Treneman Navarro, K. (2021) *Uso de la música en la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera en educación primaria*. [Trabajo de investigación

para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación]. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Úcar X. (1999) *Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal*. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 11. <https://doi.org/10.14201/2852>

Urpi, K. (2021) *Importancia de las artes plásticas en el desarrollo integral de los niños durante la primera infancia*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado desde: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23325>

Valdés García, D. (2001) *Los cómics en México, un excelente medio de comunicación* (Monografía para obtener el título de licenciado en Ciencias de la Información y la Comunicación). Universidad de Monterrey, división de Educación y Humanidades.

Vicente Nicolás, G., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., Carrillo Viguera, J. (2010) *La danza en el ámbito educativo. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física. No. 17 pp. 42-45 Edición Web 1988-2041 (www.retos.org).

Vicente-Yagüe, M.; Marco Martínez, M. (2016) *El fomento de la lectura y la expresión escrita a través del cómic en educación primaria: transposición genérica de peanuts*. Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria. Universidad de Murcia. URI: <http://hdl.handle.net/10201/87444>

Wong Lubo, K. (2015). *El Teatro: Una Estrategia Didáctica para Favorecer la Actitud Lectora en Estudiantes de Básica Primaria Escenarios*, 13(1), pp. 34-52
DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v13i1.550>

Figuras



1. dcpl (2016) *Pre-primario y escuela*. [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/es/photos/pre-primario-escuela-educaci%3b3n-1272291/>
2. Art Tower (2012) *Niños músicos en Buenos Aires*. [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/photos/children-kids-music-buenos-aires-50209/>
3. Lach, Ron (2021) *Boy playing shadow theatre*. [Fotografía] Pexels <https://www.pexels.com/photo/boy-playing-shadow-theatre-10045764/>
4. Flaivoloka (2012) *Boys and girls painting with fingers*. [Fotografía] Freeimages <https://www.freeimages.com/photo/fingerpaint-9-1165440>

5. Stocksnap (2017) *Niño y niña bailando*. [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/es/photos/gente-ni%C3%B1os-ni%C3%B1a-chico-baile-2599441/>
6. anissat (s.f.) *Preescolares actividades prácticas* [Fotografía] Freeimages <https://www.freeimages.com/es/photo/preschool-hands-on-activities-1565839>
7. Elaboración propia.
8. Elaboración propia.
9. Yan Krukau (2021) *Vista aérea mesa de pintura*. [Fotografía] Pexels: <https://www.pexels.com/es-es/foto/vista-aerea-gente-pintura-mesa-8612967/>
10. Phil Hearing (2020) *Niño pintando*. [Fotografía] Unsplash <https://unsplash.com/es/fotos/cylPETXS7is>
11. Bob Dmyt (2019) *Dibujo, niños y educación*. [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/es/photos/dibujo-ni%C3%B1os-educaci%C3%B3n-ilustraci%C3%B3n-4639897/>
12. Elaboración propia.

13. Cottonbro studio (2020) *Brother and sister performing*. [Fotografía] Pexels <https://www.pexels.com/photo/brother-and-sister-performing-5801566/>

14. sabu728 (2020) *Niños y danza*. [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/es/photos/los-ni%C3%B1os-porcelana-la-danza-4804990/>

15. Cottonbro studio (2020) *Boy playing acoustic guitar*. [Fotografía] Pexels <https://www.pexels.com/photo/man-in-black-jacket-playing-brown-acoustic-guitar-4708864/>

16. musikschule(2014) *Niños y música*. [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1os-instrumento-musical-m%C3%basica-246847/>

17. Brett Sayles (2018) *Grupo de chicas bailando* [Fotografía] Pexels: <https://www.pexels.com/es-es/foto/grupo-de-chicas-tomando-rendimiento-1154180/>

18. Leon Liu (2019) *Niño caminando con las manos*. [Fotografía] Unsplash https://unsplash.com/es/fotos/w2O_Kz33kbA

19. Budgeron Bach (s.f.) *Faceless trainer teaching girl while performing ballet exercise* [Fotografía] Pexels <https://www.pexels.com/photo/faceless-trainer-teaching-girl-while-performing-ballet-exercise-5153991/>
20. Cottonbro studios (2021) *Pies de niños bailando.* [Fotografía] Pexels <https://www.pexels.com/es-es/foto/pies-adentro-baile-ninos-6713391/>
21. Couleur (2020) *Estatua de bronce de Aristóteles en Albert Ludwigs Universität.* [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/es/photos/escultura-bronce-figura-arist%C3%B3teles-5397886/>
22. Zoltan Suga (2017) *Monumento medieval en Rumania.* [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/es/photos/estatuas-sacerdote-ni%C3%B1os-edad-media-2230622/>
23. Negrebets (2020) *Monumento de Kant en Kaliningrado.* [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/es/photos/kaliningrado-k%C3%B6nigsberg-monumento-5147832/>
24. Casasola (1935; 1940) *Niño de clase media dibujando en una libreta.* [Fotografía] Colección Archivo Casasola, Fototeca Nacional INAH. http://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A161819

25. Austrian National Library (ca. 1970) *Actividades de ocio*. [Fotografía] Unsplash. <https://unsplash.com/es/fotos/EV34GKt6AmA>
26. Alina Grubnyak (2019) *Seeing the beautiful brain today*. [Fotografía] Unsplash <https://unsplash.com/es/fotos/tEVGmMaPFXk>
27. Zoe Graham (2021) *Niño sordo*. [Fotografía] Unsplash <https://unsplash.com/es/fotos/HUNsdX1E-kI>
28. Cliff Booth (2020) *Photo of women exercising together*. [Fotografía] Pexels <https://www.pexels.com/photo/photo-of-women-exercising-together-4056961/>
29. Fray Miguel de Aguilar (1710) *Libro de coro de canto llano*. [Fotografía] Convento de San Agustín. Mediateca INAH https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/archivohistorico%3A149915#page/1/mode/2up
30. Casasola (ca. 1940) *Niñas durante un ensayo de ballet*. [Fotografía] Colección Archivo Casasola. Fototeca Nacional INAH. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A146381>

31. Nacho López (ca. 1960) *Maestra y niños en una clase de dibujo artístico*. [Fotografía] Colección Nacho López. Fototeca Nacional INAH https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A332702
32. SEMO (ca. 1950) *Niños actores de la escuela de arte Seki Sano, reciben indicaciones*. [Fotografía] Colección Semo. Fototeca Nacional INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A309276>
33. (ca. 1945) *Niños en el Calmecac, lámina del Códice Florentino* [Fotografía] Fototeca Nacional INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A287988>
34. Casasola (1945; 1950) *Clases populares, dibujo de Antonio Alzate*. [Fotografía] Coección Archivo Casasola. Fototeca Nacional INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A188635>
35. Uriarte, José María. Prisciliano Sánchez, *alegoría a las Artes Liberales*. [Fotografía] Museo Regional de Guadalajara. Mediateca INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/pintura%3A4161>

36. (ca. 1905) *Alumnos toman clase dentro del aula de dibujo elemental de ornato en la Academia de San Carlos*. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A396662>
37. Eduardo Taboada (2017) *Niños con bandera de México*. [Fotografía] Pixabay <https://pixabay.com/es/photos/bandera-mexico-ni%C3%B1os-escuela-2731313/>
38. Becerra Govea (s.f.) *Niño con traje tradicional*. [Fotografía] Pexels <https://www.pexels.com/photo/cute-little-boy-wearing-green-traditional-costume-seriously-looking-at-the-camera-5768563/>
39. Los Muertos Crew (2021) *Photo of two young girls standing beside each other*. [Fotografía] Pexels <https://www.pexels.com/photo/photo-of-two-young-girls-standing-beside-each-other-7177723/>
40. Keren Fedida (2020) *Niño con historieta*. [Fotografía] Unsplash <https://unsplash.com/es/fotos/BfGuQJpDolQ>
41. Aitoff (2016) *Onomatopeya comic*. [Ilustración] Pixabay <https://pixabay.com/es/illustrations/pow-c%C3%B3mic-libro-c%C3%B3mic-lucha-1601674/>

42. (1938) *Palomilla, historia gráfica del petróleo*. Susana Sosenski, La educación política de la infancia en el contexto de la expropiación petrolera en México. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/HWWYHSNNZPWpsZCpyS3jbqN/#>
43. Martijn Baudoin (2019) *Puesto de cómics*. <https://unsplash.com/es/fotos/periodicos-y-puesto-de-comics-KKugFbEI2FU>
44. Louis M. Glackens (1906) *Hoist, the friend of the comic people*. Library of Congress. Wikimedia Commons, dominio público. [https://es.wikipedia.org/wiki/Happy_Hooligan#/media/Archivo:Happy_Hooligan_detail,_from-Friend_of_the_Comic_People_1906_\(cropped\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Happy_Hooligan#/media/Archivo:Happy_Hooligan_detail,_from-Friend_of_the_Comic_People_1906_(cropped).jpg) Usuario: Tibet Nation
45. Rudolph Dirks (1897) *The Katzenjammer Kids*. New York Journal. Tebeosfera. https://www.tebeosfera.com/sagas/katzenjammer_kids_the_1897_dirks.html
46. Winsor McCay (s.f.) *The complete Little Nemo*. [Fotografía] Amazon <https://www.amazon.com.mx/Winsor-McCay-Complete-Little-Nemo/dp/3836592657> Usuario: Alexander Braun

47. Richard F. Outcault (1894) *Yellow Kid Dance of the Hogan Alley*. [Ilustración] Tebeosfera https://www.tebeosfera.com/sagas/hogans_alley_1894_outcault.html
48. Honoré Daumier (1851) *Les Avocats et les Pleideurs*. [Ilustración] Meisterdrucke. <https://www.meisterdrucke.es/impresion-art%C3%ADstica/Honor%C3%A9-Daumier/12662/Abogados-y-Pleaders--%C2%A1Finalmente%21-Tenemos-la-separaci%C3%B3n-de-la-propiedad-....html>
49. William Hogarth (1745) *Casamiento à-la-mode*. [Ilustración] Blog Vestuario escénico de Diana Fernández, Wordpress. <https://vestuarioescenico.wordpress.com/2012/07/23/la-pintura-satirica-william-hogarth/>
50. Töpffer (s.f.) *Histoire d'Albert*. [Ilustración] Wikimedia Commons, dominio público. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Albert_p_39.jpg
Usuario: https://commons.wikimedia.org/wiki/User:Hamelin_de_Guettelet
51. Georges Colombe “Christophe” (1893) *Les quatre membres de la famille Fenouillard. De gauche à droite : Agénor, Léocadie, Artémise et Cunégonde*. [Ilustración] Christophe, La Famille Fenouillard, Armand Colin, 1973. Reproducción de l'édition originale de 1893. Wikimedia Commons <https://>

commons.wikimedia.org/wiki/File:Fenouillard_2.jpg Usuario: Galvanoplastie rédhibitoire

52. Thomas Rowlandson (s.f) *El doctor que cuida a los niños*, en “*Los tres viajes del Dr. Syntax: en busca del consuelo pintoresco y de una esposa*.” [Ilustración] Meisterdrucke. <https://www.meisterdrucke.es/impresion-art%C3%ADstica/Thomas-Rowlandson/945174/El-doctor-que-cuida-a-los-ni%C3%B1os---en-%22Los-tres-viajes-del-doctor-Syntax%3A-en-busca-del-consuelo-pintoresco-y-de-una-esposa%22%2C-de-William-Combe%2C-ill.-Rowlandson.html>

53. Dell Publishing (1929) *Funnies on parade*. Wikimedia Commons, uso justo. https://en.wikipedia.org/wiki/Funnies_on_Parade#/media/File:Funniesonparade.jpg Usuario: <https://en.wikipedia.org/wiki/User:DatBot>

54. *Primer ejemplar del cómic de Superman*. [Fotografía] El Periódico. <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20160805/subasta-comic-superman-numero-1-5309426>

55. (1964) *Revista TBO*. El Mundo. <https://www.elmundo.es/cultura/2017/01/06/586e83d3e2704e89798b45b1.html>

56. Hatsushika Hokusai (s.f.) *El maestro taoísta Zhou Sheng asciende a la luna*. © The Trustees of the British Museum. La Vanguardia <https://www.lavanguardia.com/cultura/20211004/7765227/triunfo-imaginacion.html>
57. Rakuten Kitazawa (1902) *Tagosaku to Mokube no Tokyo Kenbutsu*. Japonpedia. <https://japonpedia.com/historia-del-manga-y-el-anime-cultura-japonesa/>
58. Moebius. (s.f.) *Página de El Incal*. Reservoir Books. La casa del libro. <https://latam.casadellibro.com/libro-el-incal-integral/9788416709298/4818235>
59. *Portada de Phisica speculatio, escrito por Alonso Gutiérrez y publicado por Juan Pablos en México en 1557*. Copia de University of Texas Benson Library. Wikimedia Commons, dominio público. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Phisica-title-page2.jpg> Usuario: <https://commons.wikimedia.org/wiki/User:Fram>
60. Escalante, C. (1862) *Caricatura en La Orquesta*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Biblioteca Nacional de Antropología e Historia. Biblioteca Digital Mexicana A.C. <http://bdmx.mx/documento/orquesta-caricaturas-constantino-escalante>

61. Posada, J.G. (s.f.) *Grabado magia blanca*. Caminando por la ciudad. <https://www.caminandoplaciudad.xyz/2013/02/Jose-Guadalupe-Posadas-transmisor-galeria-abierta.html>
62. Hernández, S. (ca. 1865) *Del periódico La Orquesta, Tomo 3, No. 85*. Colección Blaisten. <https://museoblaisten.com/Obra/2681/Del-periodico-La-Orquesta,-Tomo-3,-No-85>
63. Villasana, J.M. (s.f.) *El pollo*. [Ilustración] Tebeosfera. https://www.tebeosfera.com/documentos/jose_maria_villasana_precursor_de_la_historieta_mexicana.html
64. Posada, J.G. (s.f.) *Don Chepito Mariguano*. [Ilustración] Tumblr. <https://loquefuimos.tumblr.com/post/133565289154>
65. (s.f.) *Aventuras de un catrín por amar a una casada*. Vanegas Arroyo. Laboratorio de Culturas e Impresos Populares Iberoamericanos (LACIPI). <https://literaturaspopulares.org/ipm/w/%C3%8Dndice:ADCasada.djvu>
66. Posada, J.G. (1900) *Biblioteca del niño mexicano*. [Ilustración] Berkeley Library, uso justo académico. <https://exhibits.lib.berkeley.edu/spotlight/art-of-posada/catalog/28-1428>

67. (s.f.) *Aleluya Aventuras del barón de la Castaña*. [Ilustración] Biblioteca Andrés Henestrosa. Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca. <https://fahho.mx/biblioteca-las-aleluyas-de-la-biblioteca-andres-henestrosa/>
68. (1810) *Primer número de El Despertador Americano*. Wikimedia Commons, dominio público. [https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Reporte_de_El_Despertador_Americano_\(20-12-1810\).pdf](https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Reporte_de_El_Despertador_Americano_(20-12-1810).pdf)
69. García Torres, V. (1891) *El Monitor Republicano, Quinta Época, Año 41, No. 311, diciembre 29*. Hemeroteca Digital Universidad Autónoma de Nuevo León UANL, dominio público. <https://hemerotecadigital.uanl.mx/items/show/5780>
70. (s.f.) *Portada de El Hijo del Ahuizote*. México Desconocido. <https://www.mexicodesconocido.com.mx/el-hijo-del-ahuizote-el-periodico-que-criticaba-y-se-burlaba-de-porfirio-diaz.html#galeria>
71. (1908) *El Imparcial 18 de octubre de 1908*. Archivo General de la Nación. <https://www.gob.mx/agn/articulos/agn-recuerda-la-reunion-diaz-taft-via-el-imparcial-y-el-tiempo>

72. Villasana, J.M. (1874) *Caricaturas en El Ahuizote*. [Ilustración] Tebeosfera. https://www.tebeosfera.com/autores/villasana_carballo_jose_maria.html
73. (s.f.) *Caricatura de José Clemente Orozco*. Cortesía Agustín Sánchez para Reversos. <https://www.reversos.mx/orozco-caricaturista-una-faceta-desapercibida/>
74. Lillo, R. (1908) *Las Aventuras de Adonis*. [Ilustración] Miguel Ángel Morales-Bitácora, Blogger. <https://miguelangelmoralex-bitacora.blogspot.com/2012/04/rafael-lillo-i.html>
75. Urrutia, J.B. (1922) *Aventuras maravillosas de Ranilla*. [Ilustración] Portal académico CCH. https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/historico-social/historia-de-mexico-2/HMIICultura_Vida/Comics1920-2.htm
76. Casasola (1907) *Caricatura humorística publicada en el semanario Tilín Tilín, por la reelección Díaz-Corral*. Fototeca nacional INAH. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A52519>

77. Pérez y Soto, A. (s.f.) *Caricatura de Atenedoro Pérez y Soto*. La caricatura y el grabado en México, Blogger. <https://lacaricaturaygrabadoenmexico.blogspot.com/2011/12/atenedoro-perez-y-soto.html>
78. Pruneda, S. (1954) *Don Catarino y su apreciable familia*. [Ilustración] El Heraldo de México. Tebeosfera. https://www.tebeosfera.com/sagas/don_catarino_1921_zendejas_pruneda.html
79. (s.f.) *Chupamirto*. [Ilustración] El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mochilazo-en-el-tiempo/la-tira-comica-de-los-anos-20-que-antecedio-cantinflas/>
80. Audiffred, A. (s.f.) *Adelaido el conquistador*. Colección Carlos Monsiváis, Museo del Estanquillo. <http://museodelestanquillo.com/audiffred/obra/adelaido-el-conquistador-3/>
81. Siqueiros, D. (s.f.) *Ilustraciones de Siqueiros para El Universal*. Hemeroteca El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mochilazo-en-el-tiempo/cuando-siqueiros-era-dibujante-en-el-universal/>
82. (1938) *Revista El Machete*. Twitter (X) Usuario: Revista Memoria MX. https://twitter.com/Revista_Memoria/status/1454555670502690823

83. Berra, C. (1919) *Vida y milagros de Lorín*. [Ilustración] Twitter (X) Usuario: Biblioteca Nacional de México. <https://twitter.com/iibunam/status/1114173437956771840>
84. Audiffred, A. (1929) *El Sr. Pestaña*. [Ilustración] Confabulario, El Universal. <https://confabulario.eluniversal.com.mx/las-siluetas-del-emblematico-audiffred/>
85. Pruneda, S. (1938) *El Compadre Coyote*. [Ilustración] Portal académico CCH. https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/historico-social/historia-de-mexico-2/HMIICultura_Vida/Comic1920-2.htm
86. Tilghman, H. (ca. 1927) *Don Mamerto y sus conocencias*. [Ilustración] Colección Carlos Monsiváis, Museo del Estanquillo. <http://museodelestanquillo.com/Rituales/obra/episodios-de-don-mamerto-y-sus-conocencias/>
87. Caloca Valle, C. (1929) *Cerillo y Capulina*. [Ilustración] Lambiek Comiclopedia. https://www.lambiek.net/artists/c/caloca_valle_carlos.htm
88. Guerrero Edwards, A. (1957) *Chicharrín y el sargento pistolas*. [Ilustración] Lambiek Comiclopedia. https://www.lambiek.net/artists/g/guerrero-edwards_armando.htm

89. (1946) *Paquín, Capitán Acero*. Tebeosfera. https://revista.tebeosfera.com/numeros/paquin_1934_sayrols_2085.html
90. (1936) *Revista Pepín*. Portal académico CCH. https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/historico-social/historia-de-mexico-2/HMIICultura_Vida/Comics1920-3.htm
91. (s.f.) *Revista Chamaco*. Portal académico CCH. https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/historico-social/historia-de-mexico-2/HMIICultura_Vida/Comics1920-3.htm
92. Orea, I.; Moro, M.; Lara, R. (1968) *El Monje Loco*. Editorial Tempora. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/1113>
93. Cruz, J.G. (1940) *Adelita y las guerrillas*. Editorial Juventud. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/30>
94. Cruz, J.G. (1943) *Adelita y las guerrillas en la revista Pinocho*. Editorial Panamericana. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/740>

95. Vargas, G. (1948) *La familia Burrón*. Editorial Juventud S.A. de México. Tebeosfera. https://www.tebeosfera.com/sagas/familia_burron_la_1948_vargas.html
96. Butze, G. (1943) *Los supersabios*. Publicaciones Herrerías. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/286>
97. (1938) *Palomilla, historia gráfica del petróleo*. Susana Sosenski, La educación política de la infancia en el contexto de la expropiación petrolera en México. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/HWWYHSNNZPWpsZCpyS3jbqN/#>
98. (1951) *Revista Chiquitín*. Buena Prensa. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/825>
99. Velasco, C. (1944) *Cruz Diablo en revista Cartones*. Editora de Periódicos S.C.L. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/511>
100. (1955) *El libro semanal*. Facebook. <https://www.facebook.com/XalapaAntiguo/photos/el-libro-semanal-es-la-historieta-mexicana->

con-el-mayor-r%C3%A9cord-de-permanencia-en/693707849462092/
?paipv=o&eav=Afam9Bg6thsjWGK2LQFUoJq8MlxsD5ieUTrE_Zi6c_
Qo1DjvoEGcBVR8cKgC-pRy6jE&_rdr

101. (s.f.) *Revista Sucesos para todos*. Mercado Libre Usuario: Librería Tictac https://articulo.mercadolibre.com.mx/MLM-798419799-antigua-revista-sucesos-para-todos-agosto-1939-_JM

102. (1944) *Revista Don Timorato*. Blogger, La gráfica inteligente. <http://graficainteligente.blogspot.com/2008/>

103. (1933) *Semanario enciclopédico Todo*. Facebook. https://www.facebook.com/libreriaurbe/photos/todo-semanario-enciclop%C3%A9dico-directed-by-felix-palavicini-19-de-diciembre-de-1937/1664851943526481/?paipv=o&eav=AfbX7qqacrNMJNx2CDdS7SsouNEyhgiN8gcdDnyHYoZ8GTPndEqoYaYMoqAsh8TiiSE&_rdr Usuario: Librería Urbe.

104. Bartolozzi, S. (1932) *Aventuras de Pipo y Pipa*. Tebeosfera. https://www.tebeosfera.com/colecciones/pipo_y_pipa_1932_estampa_-aventuras_maravillosas-.html

105. Cervantes Bassoco, J. (1946) *Pies Planos*. Publicaciones Herrerías. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/312>
106. (s.f.) *Popocha el guardia*. Revistas INAH. <https://www.revistas.inah.gob.mx>
107. (s.f.) *Chema y Juana en Cancionero Sal de Uvas Picot*. Facebook. Recuperado el 7 de diciembre de 2023 de <https://www.facebook.com/299837873380266/photos/breve-historia-de-sal-de-uvas-picot-y-el-cancionero-picotsal-de-uvas-picot-es->
108. (1944) *Anuncio de Linimento de Sloan*. La Prensa. Susana Sosenski, la construcción visual de la felicidad y la convivencia familiar en México: los anuncios publicitarios en la prensa gráfica (1930-1970). <https://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1339/1476>
109. Sierra, I. (1943) *Pokar de ases*. Editorial Panamericana. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/749>

110. Cervantes Bassoco, J. (1954) *Wama, el hijo de la luna*. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/1078>
111. Cruz, J.G. (1955) *El Santo*. Comikaze. <https://comikaze.net/jose-g-cruz-y-el-santo/>
112. Cabrera, A. (1945) *Almas de niño*. Editorial Juventud. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/73>
113. Mariño Ruiz, A. (1953) *El Charro Negro*. Servicios Periodísticos Asociados. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/803>
114. Gutierrez, A. (1962) *Lágrimas, risas y amor*. Editorial Argumentos. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/1076>
115. Mejía, J. (1971) *Hermelinda Linda*. Editormex Mexicana. Pepines, catálogo de historietas de la Hemeroteca Nacional de México, UNAM. <https://pepines.iib.unam.mx/serie/1048>

116. Vázquez, M. (s.f.) *Kaliman, el hombre increíble*. Whakoom https://www.whakoom.com/comics/2nHfq/kaliman_el_hombre_increible_1998-2000/3
117. (1971) *Ayúdeme Doctora Corazón*. Editorial Argumentos. Comic Vine. <https://comicvine.gamespot.com/ayudeme-doctora-corazon-674/4000-534973/>
118. (s.f) *El libro vaquero 72*. Pensar la comunicación, blog de Raúl L. Parra. <https://pensarlacomunicacion.mx/2012/06/01/el-libro-vaquero-un-clasico-de-la-cultura-popular/>
119. Oesterheld, H.G. (1957) *El eternauta*. 2084 futuros imaginados. <https://2084futurosimaginados.org/el-eternauta/>
120. Eisner, W. (1978) *Contrato con Dios*. Espinof. <https://www.espinof.com/en-rodaje/contrato-con-dios-de-will-eisner-al-cine>
121. Kreigstein, B. (1955) *Master race*. Heritage Auctions. Down the tubes. <https://downthetubes.net/as-relevant-today-as-it-was-in-1955-why-the-ec-story-master-race-still-resonates/>

122. Kurtzman, H. (1959) *Jungle Book*. Ballantine Books. Wikipedia, uso justo. [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Harvey_Kurtzman%27s_Jungle_Book_\(Ballantine,_1959\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Harvey_Kurtzman%27s_Jungle_Book_(Ballantine,_1959).jpg)
123. Crumb, R. (1967) *Zap Comix 1*. Apex Novelties. Wikipedia, uso justo. https://en.wikipedia.org/wiki/Zap_Comix#/media/File:Zap_Comix1.jpg
124. Spiegelman, A. (1980) *RAW, volumen 1, número 1*. Copyright RAW Books. Wikipedia, uso justo. <https://en.wikipedia.org/wiki/File:Raw01.jpg#filelinks>
125. Gibbons, D. (1986) *Watchmen*. Dccomics. Akira comics. <https://www.akiracomics.com/blog/watchmen-mejor-comic-historia>
126. Crumb, R. (s. f.) *Weirdo no. 12*. Artsper. <https://www.artsper.com/es/obras-de-arte-contemporaneo/edicion/805497/weirdo-number-12>
127. Hernández, J. (1984) *Love & Rockets #7*. Fantagraphics Books. Hypérbole. <https://hyperbole.es/2014/07/love-rockets-el-mejor-comic-del-mundo/>

128. Clément, E. (1999) *Operación Bolívar*. Ediciones del castor. La covacha. <https://lacovacha.mx/comics/resena-operacion-bolivar/>
129. Ahumada, M. (s.f.) *El cara de memorándum*. Sin embargo. <https://www.sinembargo.mx/05-01-2014/862594>
130. Vélez Chubasco, V. (s.f.) *Portada 61 de Gallito Cómics*. Pinche Fortaleza Cómics. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/12/18/cultura/el-gallito-comics-lanzara-su-numero-61-con-relatos-inspirados-en-canciones/>
- 131-136. Elaboración propia.