



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
HISTÓRICAS
UMSNH

**EL TIEMPO HISTÓRICO Y LA PINTURA: UNA PROPUESTA
INTERDISCIPLINARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA EN PRIMARIA**

Tesis que para obtener el título de Maestra en Enseñanza de la Historia

presenta:

DIANET MIROSLAVA ZAVALA HUERTA

Director de tesis:

DOCTOR JOSÉ NAPOLEÓN GUZMÁN ÁVILA



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Morelia, Michoacán, enero de 2020.



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
HISTÓRICAS
UMSNH

**EL TIEMPO HISTÓRICO Y LA PINTURA: UNA PROPUESTA
INTERDISCIPLINARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA EN PRIMARIA**

Tesis que para obtener el título de Maestra en Enseñanza de la Historia

presenta:

DIANET MIROSLAVA ZAVALA HUERTA

Director de tesis:

DOCTOR JOSÉ NAPOLEÓN GUZMÁN ÁVILA



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
y con apoyo del
Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa para la realización de una estancia de
investigación



Morelia, Michoacán, enero de 2020.

*La distinción entre pasado, presente y futuro es sólo una ilusión
obstinadamente persistente.*

Albert Einstein

A María Lucía, a quien le deseo que siempre
confíe en la sabiduría del tiempo.

AGRADECIMIENTOS

Transitar del asombroso mundo de la docencia al de la investigación sobre la enseñanza fue el acto más acertado que pude realizar en favor de mi crecimiento personal, gracias al apoyo, orientación y aliento de numerosas personas que constituyeron mi fuente de fortaleza durante las tempestades por las que atravesamos quienes nos aventuramos a navegar por los mares de la investigación.

Agradezco a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, quien me arropó como estudiante suya a través del Instituto de Investigaciones Históricas al formar parte de la Maestría en Enseñanza de la Historia coordinada durante mis estudios por el Dr. José Napoleón Guzmán Ávila y la Dra. Dení Trejo Barajas, en sus debidos momentos. El posgrado cursado forma parte del PNP del CONACyT, organismo a quien también brindo mi gratitud por el apoyo para la realización de esta investigación académica. De igual modo, correspondo a la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Educación en el Estado, a la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior y a la Dirección de Educación Primaria por ofrecer las condiciones para la concreción de este proyecto.

Debo agradecer profundamente a mi director de tesis, el Dr. José Napoleón Guzmán Ávila, por ser siempre la guía en los momentos más difíciles y por sus oportunos comentarios que condujeron por mejores derroteros académicos mi trabajo; a la Dra. Dení Trejo Barajas por sus sabios consejos y la confianza en mí que siempre demostró; a la Dra. María Guadalupe Chávez Carbajal por todas las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del IIH. Al mismo tiempo, agradezco a las doctoras Mónica Lizbeth Chávez González y Lisette Griselda Rivera Reynaldos y a la maestra Juana Martínez Villa por dedicar parte de su tiempo a la lectura de mi texto, así como por las sugerencias recibidas para enriquecerlo. A cada uno de ellos les reitero mi gratitud por las observaciones realizadas hacia este trabajo y por las redes de amistad y afecto que hemos entablado.

Expreso de manera muy especial un agradecimiento a mi madre Lourdes, mi hermana Tatiuzka y a mis sobrinos Ivana y Asaf por su paciencia durante esta travesía; así como a mi hija María Lucía y a Alfredo Durán por haber sido una familia extraordinaria que siempre fue fuente de aliento e inspiración y por quienes todo esfuerzo vale la dicha. Asimismo, me

engrandece tener familia por elección que me motivó a crecer intelectualmente y por ello agradezco a Vanessa, Yunuén y José Manuel por creer en mí y demostrármelo en todo momento.

Finalmente, agradezco a las autoridades y a los estudiantes de 4° “A” de la primaria de San Lucas Pío por permitirme realizar este trabajo, por dejarme con más preguntas que respuestas que cuando inicié el insólito viaje del tiempo histórico a través de la pintura y por lograr que me enamorara aún más de mi profesión.

RESUMEN:

El tiempo constituye uno de los mayores misterios para la humanidad. En tanto si las discusiones filosóficas y psicológicas y de diversa índole se debaten entre si éste es innato o si es resultado de un proceso de apropiación cultural, para la historia el tiempo es el elemento sustancial que le otorga sentido a su estudio. A la enseñanza de la historia también le incumbe el tiempo visto desde su concepción como *tiempo histórico*, en virtud de que mediante éste las relaciones de sucesión, simultaneidad, causalidad y duración se adquiere organización para poder entablar diálogos temporales de índole intelectual que permiten desarrollar el pensamiento histórico. No obstante, los mecanismos para construir el tiempo histórico en la educación formal no siempre deberían supeditarse a criterios donde el orden cronológico impere, y es en otro tipo de áreas disciplinares en donde con probabilidad encontremos herramientas para facilitar su proceso de desenvolvimiento, como son aquellas que promueven el pensamiento artístico.

Esta investigación está basada en una propuesta interdisciplinaria llevada a cabo con niños de cuarto grado de primaria de una escuela rural del estado de Michoacán, en donde el tiempo histórico fue incentivado a través de la apreciación y contextualización de tres murales de la autoría del artista plástico Alfredo Zalce, así como en la expresión pictórica personal de los estudiantes en aras de fortalecer sus relaciones temporales con el estudio de la asignatura de historia recurriendo a las posibilidades formativas que ofrece el arte durante la infancia.

Palabras clave: tiempo histórico, pensamiento histórico, pensamiento artístico, enseñanza interdisciplinaria, arte pictórico en enseñanza.

ABSTRACT:

Time is one of the greatest mysteries of humanity. As long as the philosophical and psychological discussions of various kind debate each other, this is innate or it is the result of a process of cultural appropriation, for the history the time it is the substantial element that gives meaning to its study. The teaching of history is also responsible for the time seen since its conception as historical time, by virtue of the fact that through relations of succession, simultaneity, causality and duration it is acquire organization to be able to establish temporary dialogues of an intellectual nature that allow the development of historical thinking. However, the mechanisms to build historical time in formal education should not always be subject to criteria where the chronological order prevails, and it is in other types of disciplinary areas where we are likely to find tools to facilitate their development process, such as those that promote artistic thinking.

This research is based on an interdisciplinary proposal with fourth grade children of a rural primary school in the state of Michoacan, where historical time was encouraged through the appreciation and contextualization of three murals of the authorship of the plastic artist Alfredo Zalce, as well as the personal pictorial expression of the students in order to strengthen their temporal relations with the study of the subject of history using the formative possibilities offered by art during childhood.

Keywords: historical time, historical thinking, artistic thinking, interdisciplinary teaching, pictorial art in teaching.

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo Primero. El tiempo histórico como noción fundamental en la conformación del pensamiento histórico. La pintura como vía de acceso al tiempo	45
1.1 El pensamiento histórico y el pensamiento artístico como elementos conformadores del conocimiento social	46
1.1.1 El pensamiento histórico como elemento indisociable del conocimiento social	46
1.1.2 El desarrollo del pensamiento histórico en la infancia	52
1.1.3 Formas distintas de representación de la realidad: el pensamiento artístico en la infancia como alternativa	58
1.1.4 El lenguaje pictórico en la infancia: cómo se lee, cómo se expresa	61
1.2 El tiempo histórico como elemento constitutivo del pensamiento histórico	66
1.2.1 El tiempo histórico desde algunas perspectivas historiográficas y filosóficas y su importancia en la enseñanza de la historia	66
1.2.2 Aportaciones psicológicas y pedagógicas relativas a la construcción del tiempo histórico como noción mental en la infancia	70
1.3 La pintura como fuente del estudio histórico y artístico en la formación integral	77
1.3.1 El estudio iconográfico como herramienta del análisis histórico y su vínculo con la educación artística: apreciación y contextualización de la pintura	77
1.3.2 La expresión pictórica como medio para situarse históricamente	83
1.3.3 El tiempo en la pintura: la temporalidad en los murales y en el pensamiento infantil bajo la idea de la subalternidad	87
Capítulo Segundo. Los programas de estudio de historia y educación artística de primaria en la modernización educativa en México	94
2.1 De la década de los setenta a los albores de los noventa	95
2.1.1 Los programas de historia y educación artística en la reforma educativa de 1973	95
2.2 El final del siglo XX y la tendencia modernizadora	102
2.2.1 La transformación del Sistema Educativo Mexicano bajo una modernización de cara al futuro	102
2.2.2 Los programas de historia y educación artística en la reforma curricular de 1993	105
2.2.3 El conocimiento y el tiempo histórico en cuarto grado de primaria	112
2.2.4 Expresión y apreciación plástica en la reforma de 1993. El trabajo con las manifestaciones bidimensionales: la lectura de imágenes y el mural	116

2.3 Los retos y decisiones del siglo XXI: la transición del enfoque modernizador	120
2.3.1 La modernización educativa en la educación básica bajo la sombra de la calidad	120
2.3.2 Los programas de historia y educación artística de 2011 en primaria	124
2.3.3 El pensamiento y tiempo históricos en cuarto grado	132
2.3.4 Las artes visuales: la apreciación y contextualización de la imagen y la expresión pictórica en cuarto grado	136
2.4 La página abierta: las modificaciones a los programas de estudio de historia y artes en primaria bajo el modelo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral de 2017	139
Capítulo Tercero. Una propuesta didáctica sobre la construcción del tiempo histórico a través de la pintura	147
3.1 Hacia el diseño de una propuesta didáctica sobre el tiempo histórico: enseñar historia a través de la pintura, pintar para hacer historia	148
3.1.1 El trabajo interdisciplinar entre la enseñanza de la historia y el arte pictórico: fundamentos teóricos y curriculares para la propuesta	150
3.1.2 La unidad didáctica como diseño metodológico y los elementos de la propuesta	158
3.1.3 Las obras elegidas, el autor y su justificación dentro de la propuesta didáctica	169
3.2 La puesta en marcha de la propuesta didáctica: el universo del tiempo histórico en la apreciación pictórica, la contextualización histórica y la expresión artística	178
3.2.1 Características del lugar de la práctica: la escuela y la comunidad	178
3.2.2 El grupo de práctica y su relación con el tiempo histórico y la pintura	181
3.2.3 Desarrollo de las fases operativas de la propuesta	186
3.3 El análisis de la práctica de la enseñanza	203
3.3.1 La polifonía del tiempo aplicada a una propuesta didáctica que trata sobre el tiempo histórico	204
3.4 El eco del tiempo: un análisis clínico de la práctica de la propuesta didáctica	207
Conclusiones	238
Fuentes de consulta	242
Anexos	252

INTRODUCCIÓN

El tiempo... Inusitada e insólita abstracción es el tiempo. Experimentamos de modo directo en el cuerpo, estructura perfecta que da cuenta del transcurrir del crecimiento, toda una serie de vivencias que son testimonio fiel de que nos hallamos sujetos ante una fuerza incorpórea, invisible, capaz en sí misma de revelarnos la fragilidad del presente, la posibilidad relativa del futuro y la trascendencia del pasado. El devenir mismo de la humanidad ha buscado alternativas de registro que constituyan un acercamiento tangible del paso del tiempo, a modo de generar un ideario colectivo que edifique la memoria compartida, el sentido de pertenencia y la identidad de cada miembro de grupo. El ser humano es capaz de registrar y rememorar sus propios sucesos sin importar el grado de instrucción formal al que haya sido expuesto, situación que inicia un proceso de validación personal relacionado con la trascendencia del pasado, la trascendencia de su propia historia.

El tiempo es un componente esencial que otorga definición y configuración a los procesos históricos, que a su vez precisa de la evolución paulatina en los sujetos para afirmarse a nivel mental.¹ Se ha hablado, en este sentido, de la existencia de *múltiples tiempos*: tiempo cósmico, tiempo biológico, tiempo social, tiempo histórico; pero finalmente todas estas maneras de concepción temporal responden a un único constructo humano que se origina a partir de la percepción del cambio y de la duración, y que no conlleva necesariamente a la ramificación de distintas clases de tiempo.

La presente investigación trata sobre el desarrollo de la noción de tiempo histórico a partir de una propuesta interdisciplinaria entre la enseñanza de la historia y el lenguaje pictórico con estudiantes de cuarto grado de primaria. El grupo de práctica con el que se aplicó el trabajo de campo pertenece a la Escuela Primaria Rural Federal “Benito Juárez”, C.C.T.: 16DPR0699S, turno matutino, de la localidad de San Lucas Pío, municipio de Indaparapeo, en el estado de Michoacán de Ocampo. La fase de aplicación de la propuesta correspondió a los meses de marzo a mayo de 2019, pero el desarrollo de la investigación abarcó desde septiembre de 2017 a agosto de 2019.

¹ ARÓSTEGUI, Julio, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica Grijalvo-Mondadori, 1995, versión PDF, p. 91.

Aunado a lo anterior, los alcances de la investigación fueron robustecidos gracias a la posibilidad de realizar una breve estancia de investigación con apoyo del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) bajo la orientación de la doctora Ana Zavala Freire, académica de la Facultad de la Cultura del Centro Latinoamericano de Economía Humana de Montevideo, Uruguay. La estadía tuvo proyección con actividades afines en Buenos Aires, Argentina, y se llevó a cabo del 21 de octubre al 04 de noviembre de 2019.

-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La realidad, impregnada de acontecimientos que se articulan, a su vez, en procesos históricos de mayor magnitud, requiere para su estudio la delimitación temporal para hacer más asequible su estudio. El pensamiento histórico encuentra gran parte de su sustento en la noción de tiempo, en virtud de que ésta ayuda a situar organizadamente el discurrir de los eventos sin que por ello se deban ordenar de manera lineal. El tiempo histórico juega un papel fundamental para el historiador, puesto que gracias a éste gran parte de su labor encuentra sentido, aun cuando no siempre el tiempo sea pensado en sí mismo: “una reflexión sobre el tiempo es algo generalmente ausente en las representaciones del pasado: se presupone en ellas”.² No obstante, el tiempo histórico no es propio únicamente de los investigadores, sino que cualquier persona puede y debe desarrollarlo para favorecer su pensamiento histórico y, por ende, fortalecer su sentido crítico para acceder reflexivamente al pasado, para pensar y actuar en su presente y para visualizar el futuro, más como acto anticipatorio, como eco de posibilidades en tiempo. En consonancia con esto, nosotros no consideramos que al tiempo histórico correspondan únicamente procesos pretéritos, sino que también lo integran otras capas de temporalidad, precisamente sobre aquellas en las que los sujetos del presente interpretan el pasado.

Durante la infancia la construcción del tiempo histórico inicia a partir de otras formas de temporalidad mucho más cercanas con la vivencia: el tiempo personal, en conexión directa con la experiencia de corto plazo y el propio crecimiento, y el tiempo físico, perceptible a

² RUFER, Mario, “La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales”, *Memoria y Sociedad*, Colombia, 14, no. 28, 2010, p. 12.

partir de los cambios en la naturaleza. En contraparte, el adulto es un sujeto supuestamente ya conformado por un entramado de abstracciones mentales que le permiten acercarse a la historia desde una perspectiva y experiencia temporales más asentadas. Decimos supuestamente, porque nos permitimos sugerir que no todos los adultos gozan de relaciones temporales lo suficientemente fortalecidas como para complejizar las problemáticas actuales y del pasado de modo crítico, aunque eso no es de nuestro interés por el momento. Nuestro enfoque radica en situar que si para un adulto en pleno uso de sus facultades, de cuando en cuando se enfrenta a dificultades o a formas distintas para pensar procesos en el tiempo, con mayor razón se pueden presentar situaciones de esta índole en sujetos más jóvenes. La conclusión preliminar a la que podemos llegar es que durante la infancia el tiempo histórico es fundamental para el desarrollo del conocimiento social y el pensamiento histórico, de modo que apoyar esta noción se convierte en una empresa necesaria, a pesar de que da la impresión de que forma parte de los individuos forma innata y natural.³

De acuerdo a nuestra experiencia, los niños de la segunda infancia (de los 7 a los 12 años de edad, aproximadamente; o en la etapa de las operaciones concretas, según criterios piagetanos) conservan vínculos intuitivos con el tiempo que comulgan de manera insólita con el tiempo métrico, que es a partir del cual el mundo occidental se orienta social, económica y políticamente. Hemos reflexionado en torno a esta afirmación con base en diversas vivencias emanadas del ejercicio docente de la tesista, muchas de las cuales fueron surgieron a raíz del trabajo de campo de esta investigación. Para ejemplificar una, encontramos que chicos de entre nueve y diez años de edad (que corresponden al cuarto grado de educación primaria) suelen tener percepciones de la duración del tiempo vivido de acuerdo a la cantidad y al esfuerzo físico impreso en diversas actividades. Esto es que, a rangos iguales de tiempo, si la actividad implica mayor ejercitación, para ellos mayor es la cantidad de tiempo invertido. Un adulto también podría hacer este tipo de declaraciones, de acuerdo a la sensación del paso del tiempo; pero lo que destacamos es que los infantes suelen no distinguir entre la sensación y la intelectualización del tiempo. En ellos existen mayores probabilidades de conservar vínculos más estrechos con el espacio, lo que implica que el tiempo histórico sea una tarea compleja de realizar en las esferas intelectuales.

³ ARÓSTEGUI, *La investigación histórica...*, p. 91.

Con ello parecería que afirmamos que se requiere solamente de hacer madurar el pensamiento para lograr la ‘conquista’ del tiempo histórico, pero nada más alejado de nuestra postura. Por el contrario, el contexto social juega un papel decisivo en la configuración del sentido del tiempo y del tipo de lectura que se le dé a la historia, en la medida en que los chicos vayan aprendiéndolo como modo de entendimiento del mundo social que les rodea.

En este orden de ideas, consideramos que uno de los problemas de la enseñanza de la historia consiste en presuponer que los educandos gozan de sólidos vínculos con la noción de tiempo, lo que deviene en no situarlo como un tema propio de las clases de historia que deba abordarse para explorar cómo es que asumen el tiempo los estudiantes y cómo es que ello impacta en su relación con el resto de contenidos históricos y con la construcción de su conocimiento social, “como si implicaran una menor dificultad educativa y cognitiva, es decir, como si efectivamente resultaran más “fáciles” porque son menos complejos”⁴.

En relación con lo anterior, la educación formal mexicana reconoce, a través de los Planes y Programas de Estudios vigentes, que:

“las niñas y los niños de los primeros grados, si bien perciben el tiempo como aquel que empleamos para organizar las actividades, les es difícil entender la relación entre varias actividades y expresar con palabras su duración o secuencia, especialmente si se trata de eventos que ocurrieron en el pasado, de ahí que el manejo del tiempo en niños de esta edad todavía resulta confuso, por lo que se continúa con el trabajo para que puedan ir concibiendo un esquema de ordenamiento temporal que les permita ubicar y establecer la secuencia o simultaneidad de acontecimientos, su duración y la manera como inciden en la vida humana y el devenir de la humanidad”⁵.

La complejidad del tiempo expresada desde la perspectiva oficial ha ido reconstruyendo sus propias miras relacionadas con la consolidación del pensamiento histórico en los estudiantes con mayor énfasis al final del siglo XX y lo que va del XXI,

⁴ CARRETERO, Mario y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós, 2010, p. 9.

⁵ *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria, Segundo Grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011, p.p. 99-100. A la fecha de cierre de esta investigación (agosto de 2019) para primaria se mantiene vigente el Plan de Estudios de 2011 (Acuerdo 592) para los grados de 3° a 6° grados y el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la Educación Integral (Acuerdo 12/10/17) para 1° y 2° grados. Consúltese *Acuerdo número 15/06/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*, México, Diario Oficial de la Federación, 15 de junio de 2019 (recuperado en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5563989&fecha=25/06/2019 el 29/08/19).

adoptando líneas teóricas que no siempre son explícitas para el profesorado. No obstante, éste último no sólo precisa de manuales y organizaciones programáticas para detectar los aspectos nodales que intervienen en la construcción del sentido del tiempo en sus educandos, como sí requiere intervenir activamente para pensar en qué es lo que hace en las clases de historia que realiza y cómo es que convoca en ellas al tiempo histórico.

Además, resulta esencial cuestionarnos de qué modo es que ofrecemos oportunidades para que los chicos en la escuela construyan el tiempo histórico de maneras acordes con las características propias de su desarrollo y de qué forma podemos utilizar los programas de estudio en su beneficio. Por un lado, el enfoque del programa de historia de 1993 se centraba en la comprensión del *conocimiento histórico* y en el desarrollo de aquellas nociones que ayudaran a un ordenamiento histórico (cambio, causalidad, tiempo), pero no se hablaba aún de *pensamiento histórico*. Nosotros nos inclinamos más por el pensamiento histórico porque en él intervienen, tanto contenidos históricos, como operaciones mentales para comprenderlos y generar posicionamientos, realizar conclusiones, hacer comparaciones.

De hecho, aunque en esos planes se hicieron sugerencias para fortalecer el desarrollo de la asignatura, el encuadre teórico era poco claro, otorgándosele un peso relativo al trabajo con el tiempo histórico, entendiéndolo básicamente como orden cronológico. Fue con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que el estrato de primaria fue reformulado curricularmente en 2011, en donde el enfoque de la asignatura de historia insiste en la conformación de los educandos como sujetos históricos, condición necesaria para forjar en ellos el pensamiento histórico. Así pues, fueron tres las competencias que se buscaban desarrollar: comprensión del tiempo y espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. Sobre la primera de estas competencias es sobre la que se enfoca la presente tesis, desmenuzándola en su casi mínima expresión: el desarrollo del tiempo histórico en estudiantes de cuarto grado de primaria.

El uso cotidiano de adverbios que aluden al manejo del tiempo de modo verbal, como *ayer, mañana, ahora, antes, hoy*, por citar algunos, son recurrentemente empleados por los niños, en la medida en que se incrementan sus posibilidades comunicativas. De la misma forma, continuamente nos refrendan modos diversos con que se vinculan con éste, muchas veces a través de expresiones que aparentemente carecen de sentido en la conjugación verbal

o que rayan ingeniosamente en lo chusco cuando afirman que *la gente de antes era en blanco y negro*. También dan cuenta de la relación entre el tiempo y el espacio cuando aseguran que un día alcanzarán en edad a sus hermanos mayores, sin razonar en que el intervalo que los separa temporalmente de ellos siempre será el mismo. Nada de esto es absurdo ni carente de elaboración mental: ellos nos dicen más de lo que saben, que de lo que no saben acerca del tiempo. Sin duda, tienen vínculos temporales alternos al dominio de los instrumentos de medición, los que impactarán de un modo u otro en el desarrollo del tiempo histórico. ¿Quiénes y cuántos son *los de antes*, si los antes pudieron ser los abuelos, los héroes de la patria o los de las películas monocromáticas?

Todo lo que representa pasado para un infante puede ser propenso de estar en orden intuitivo y no razonado, y la enseñanza de la historia no debería dejarlo pasar inadvertido. Tampoco debería desestimar los logros que los niños hacen para poder hacer encajar dentro de una estructura mental preoperatoria toda una serie de eventos, procesos y personajes históricos que sólo pueden ser trabajados intelectualmente: finalmente el profesor de historia debe convertir el pasado lejano en algo *pensable* para los estudiantes.⁶ Pero el pasado ya es pensado por ellos con o sin la intervención de un mentor, sólo que requieren de apoyo para reorganizarlo dentro de esquemas mucho menos ambiguos: sería irresponsable dejar que, por ejemplo, siguieran pensando que Miguel Hidalgo se ubica en una línea del tiempo sobre la independencia de México hasta el final sólo por presentar rasgos de mayor edad a comparación de otros personajes.

En este tenor, si se trata de hacer pensable el tiempo histórico, o por lo menos pensable de otras maneras, también nosotros debemos abrirnos a otras posibilidades de lectura del tiempo en la historia y ofrecerlas a través de la enseñanza. Las pinturas de contenido histórico son fuentes desde dos puntos: en cuanto a su contenido y respecto a su propia existencia como producto histórico. A su vez, las obras pictóricas constituyen modos ‘tangibles’ de ver el tiempo, respondiendo con la relación tiempo-espacio que es más estrecha durante la infancia. De esta forma, además de trabajar el pensamiento histórico se estaría convocando a un aliado que ayudaría a una empresa compleja: el pensamiento artístico. Quizá con este dúo

⁶ ZAVALA, Ana, *Enseñar historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*, Uruguay, Banda Oriental, 2019, p. 82.

sea posible un abordaje del tiempo histórico que responda a la dependencia concreto-empírica de los niños, a la vez que solventan las disparidades formativas de éstos en dos áreas curriculares que no son precisamente el eje principal de la formación integral en México.

La experiencia sensorial es capaz de sumar a las elaboraciones intelectuales, fraguando una trenza entre emoción y raciocinio basado en la experiencia de la apreciación de obras pictóricas y su contextualización histórica, así como en la expresión artística de los estudiantes que *leen* el tiempo de las pinturas, pero que también lo *viven* a través de sus propias creaciones.

En una era donde la imagen se ha convertido en la principal estrategia mercantil y de publicidad y de acercamiento hacia múltiples formas de conocimiento, ¿no podríamos replantear la utilización de las obras de arte que forman parte del patrimonio histórico y artístico como una forma de acercamiento más integral y noble con la comprensión del tiempo histórico en los niños y con el mundo de las imágenes?

El problema no se circunscribe únicamente en la dificultad para comprender el tiempo histórico de manera convencional (¿hasta qué punto debiera considerarse esto como una dificultad y no como una no domesticación?), sino que también juega un papel esencial el tipo de trabajo que en las escuelas tiende a darse en relación a la asignatura de historia: mayor atención al desarrollo de contenidos de modo aislado que a la preocupación por ofrecer oportunidades de abordajes operativos sobre las que se basa el desarrollo intelectual, necesario para la comprensión de procesos históricos. En este entendido, resulta urgente hacer que esta disciplina curricular adquiriera un matiz aún más integrador, más sensible y creativo, sin que por ello se descuide su carácter formal.

Quizá el recurrir a la pintura pueda ofrecer a los estudiantes una aproximación más cálida al análisis y la contextualización históricas. Pero nosotros situamos el problema todavía más allá: la fragilidad de una cultura visual que muchas veces no sobrepasa la escala sensorial. Nosotros apostamos por elevar el trabajo con fuentes pictóricas hacia las esferas del disfrute y la recreación a través del arte. En la discusión de lo que las propuestas didácticas interdisciplinarias puedan suponer tendenciosamente, nosotros las recuperamos para

fundamentar nuestra labor: hacer comulgar la enseñanza de la historia y la educación artística, ambas como medios, ambas como fines.

-JUSTIFICACIÓN

La formación integral de cualquier sujeto requiere de la comprensión de su propia existencia en el mundo. Sin este elemento es imposible vincular la experiencia personal con las influencias externas que configuran los procesos sociales actuales y del pasado. Es por esto que la construcción de la noción de tiempo adquiere importancia para reflexionar sobre el propio devenir temporal y cómo impacta también en la vida de otros, para luego dar paso a la comprensión paulatina de procesos históricos de la localidad, entidad o nación, elementos fundamentales en la conformación del pensamiento histórico.

El pensamiento histórico constituye un entramado complejo de operaciones mentales y conceptos que se requieren para “habilitar la capacidad de moverse *entre* el flujo de las tensiones que el acercamiento al pasado genera, pero sin reducirlas”⁷. El desarrollo del tiempo histórico en las generaciones jóvenes no se supedita a los esfuerzos que la educación haga al respecto, sino que el entorno social también aporta culturalmente lo suyo. No obstante, la labor educativa debe asumir la responsabilidad de ayudar a los estudiantes en la construcción de dicha noción en aras de fortalecer el pensamiento histórico, del mismo modo que ha arropado el compromiso en las áreas de lengua, pensamiento matemático o pensamiento científico. Sin embargo, ¿el enfoque actual de los programas de estudio en educación básica –y particularmente los de primaria- consideran el desarrollo del pensamiento histórico en los educandos como elemento esencial para la formación integral de éstos? La respuesta es que sí, al menos discursivamente.

El pensamiento histórico adquirió relevancia con la RIEB, a quien se le adjudicó una forma reflexiva de aprehensión y comprensión del entorno social, equiparándose al desarrollo del pensamiento científico de las ciencias naturales⁸. El impulso que recibió el trabajo con

⁷ CARRETERO y Castorina, *La construcción del conocimiento...*, p. 59.

⁸ *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria, cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011, pp. 369-370.

las operaciones mentales que sostienen la cognición de la historia con los Programas de Estudio de 2011, entre ellas el tiempo histórico en el esquema por competencias, es innegable; pero nos reservamos la duda en relación hasta qué punto la organización programática fue causa de prácticas de enseñanza acordes con los planteamientos propuestos.

Sin embargo, ni en el desglose de contenidos de la asignatura, ni en los manuales de para los estudiantes de esos programas⁹ encontramos que el tiempo histórico como tal se trabaje como un contenido en sí mismo, sino que se sobreentiende en el tratamiento de los periodos históricos a abordar. Solamente existen algunas menciones relacionadas con el tiempo en la forma de ‘datos interesantes’, que aluden a patrones de medida, como el manejo de lustros, décadas, siglos, números romanos, las abreviaturas a.C. y d.C., entre otros.¹⁰ Más bien, son las matemáticas quienes abordan el tema del tiempo visto también desde una perspectiva métrica, con pocas alusiones a lo social.

Con lo anterior no pretendemos dar a entender que deba despojarse el tiempo histórico de su sentido de medición, pero tampoco debe reducirse a éste (hacerlo supondría equipararlo con el orden cronológico). La enseñanza de la historia podría enaltecer el sentido del tiempo desde una perspectiva social y cultural, una que incluso cuestione a estudiantes de grados avanzados las razones por las que nos orientamos temporalmente de tal o cual forma y porqué interpretamos al pasado así, a la vez que podría recuperar los modos intuitivos de relación con el tiempo que existen en los estudiantes y que también sustentan el modo con el que se relacionan con la historia.

El mundo del adulto ha olvidado que una vez pasó por la infancia, desestimando los logros del pensamiento infantil. En relación con nuestro tema de estudio, el tiempo histórico no es una empresa nada sencilla de construir, “pero cuando se ha dejado atrás ese aprendizaje, los miembros de esas sociedades olvidan, al parecer, que han tenido que aprender el

⁹ Nos centramos en los grados de 3° a 6°, por ser en donde aparece formalmente la historia como asignatura (en 3° grado se trabaja de modo conjunto con la geografía, abordando varios contenidos de manera multidisciplinaria). Es a partir del 4° grado y hasta 3° de secundaria que se da el estudio sistematizado y aislado de la materia escolar, de acuerdo al mapa curricular de la RIEB.

¹⁰ *Historia, cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 21.

tiempo”¹¹. Por esta razón, consideramos que la educación formal debe volver la mirada sobre los educandos sobre lo que ya saben y no sólo sobre lo que deberían saber.

Con lo no se sugiere que, en este caso, los niños, anulen el desarrollo de habilidades de pensamiento apropiadas para su edad o que se deba desacelerar su adquisición. En todo caso, lo que se pretende precisar es que muchas veces la enseñanza escolar enfoca su trabajo cotidiano en el trabajo con conocimientos conceptuales, pasando por alto las habilidades de pensamiento que son necesarias para realizar movilización de saberes en situaciones que superen lo académico. De hecho, nuestro interés principal radica en convocar en el aula aquellas relaciones con el tiempo histórico que se sustentan en el tiempo personal de los infantes, porque a partir de éste es que el primero adquiere mayor sentido para ellos. Sabemos de sobra que justamente así es cómo se organiza la enseñanza de la historia desde los primeros grados de escolarización, pero nosotros pretendemos recobrar el tiempo de la vivencia inmediata y pensar sobre él al aplicarlo en fuentes históricas, que son al mismo tiempo obras de arte: la pintura mural de contenido histórico.

Encontramos en este tipo de murales una puerta de acceso al estudio de la historia, porque concatenan múltiples temporalidades convertidas en arte visual dentro de un espacio, aunque también sirven para comparar el modo en que los niños suelen organizar el tiempo: todos los personajes de un mural y las escenas que aparecen dan la impresión de estar en desorden. Esto sucede cuando no se dispone de información histórica que ayude a su contextualización y de una cultura visual que ayude a leer los planos de composición de la obra. La diferencia entre un pintor y un niño se encuentra en que el primero toma decisiones para situar cada elemento de acuerdo a criterios pensados conscientemente, mientras que un infante organiza todo aquello que signifique *pasado*, *antigüedad* o *historia* de formas más aleatorias.

La mancuerna que puede formar el lenguaje de los murales con la enseñanza de la historia ensalza el trabajo interdisciplinario se fundamenta en acercar a los estudiantes con las cualidades visuales y táctiles necesarias para la construcción de una mirada sensible y crítica, permitiendo a su vez la observación y la construcción desde el espectador de un

¹¹ ELIAS, Norbert, *Sobre el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, p. 155.

entramado de diversos tiempos históricos, donde las formas, colores, texturas y dimensiones componen al espacio desde la multiplicidad en simultáneo.¹² Además, pensamos que trabajar con pinturas que forman parte del patrimonio histórico y artístico ayuda a la democratización y permite el acceso a este bagaje propiedad de la humanidad, contribuyendo a la conformación del pensamiento artístico e histórico al que nos niños también tienen derecho.

El trabajo teórico y práctico de esta tesis se enfoca en niños de entre nueve y diez años de edad, correspondientes con el cuarto grado de primaria, debido a que en este grado inicia el estudio sistemático de la historia a lo largo de la educación básica. Supuestamente a esta edad el pensamiento está ya basado en la lógica operatoria, en donde el tiempo es una conquista intelectual en arduo forjamiento entre los siete y los doce años, relacionada con las sucesiones de los acontecimientos y con los intervalos de duración entre éstas.¹³ Nuestro acercamiento con el grupo de práctica que ha sido aludido brindó puntos de apoyo que no niegan lo anterior, al contrario; pero que sí relativiza aquello que aborda el manual del alumno como tratamiento del tiempo para explicar brevemente algo que requiere de mayor detenimiento y profundidad: “los años del 201 al 300 componen el siglo III d. C., y así sucesivamente hacia adelante”.¹⁴ ¿Es que la idea anterior no resulta en sí misma compleja como para no merecer un espacio dentro de la enseñanza de la historia en donde se esté reflexionando constantemente sobre el tiempo, además de que éste sea en sí mismo un contenido a tratar en clase?

Nuestra intención esencial fue diversificar el acceso al tiempo histórico y recurrimos al uso de la imagen pictórica para hacerlo, toda vez que “imágenes y palabras comparten, especialmente en los primeros años de escolaridad, ámbitos e intenciones de expresión”¹⁵. Aunque el cuarto grado se ubica dentro del tercer ciclo de educación básica, en la segunda infancia, las tendencias a manifestarse a través de la creación plástica todavía se mantienen,

¹² RAUSSEY, Wilfried, “Otra modernidad. Los murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública”, en CORONA Berkin, Sarah (coord.), *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública*, México, Universidad de Guadalajara, 2017, p. 228.

¹³ PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, México, Seix Barral, 1974, p. 74.

¹⁴ *Historia, cuarto grado...*, p. 21.

¹⁵ AUGUSTOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2012, p. 43.

y nuestro trabajo da cuenta de ello. Por esta razón se eligió a la pintura como lenguaje artístico, respondiendo a la natural dependencia concreto-empírica que los educandos del grupo de la práctica de la enseñanza demostraron.

La elección del grado también se sujetó a que éste constituye el punto medio de la formación primaria, justo cuando la imagen en los materiales educativos (principalmente, los libros de texto gratuitos) ha decrecido en comparación con los primeros años, en donde en la asignatura de historia preponderan las imágenes, y de éstas destacan las pictóricas para ilustrar o complementar explicaciones, pero no son en sí mismas la explicación.¹⁶ En consecuencia, recurrir a las imágenes contenidas dentro de materiales de uso cotidiano de los educandos, al tiempo que se les muestran otras –como es el caso de los murales con los que se trabajó– enfatiza su importancia dentro de un mundo cargado de mensajes visuales. En razón de esto, nosotros no utilizamos el lenguaje pictórico para complementar ninguna explicación, sino como portadoras de tiempo histórico y de cualidades artísticas que son el objeto de la investigación histórica aplicada en la enseñanza.

En concreto, realizamos una propuesta didáctica de carácter interdisciplinario sustentada en el trabajo con la apreciación visual y la contextualización histórica de los murales del artista michoacano Alfredo Zalce, *Los defensores de la integridad nacional, La importancia de Hidalgo en la independencia y Gente y paisajes de Michoacán*.¹⁷ Las obras se conservan actualmente en algunos recintos de la ciudad de Morelia y son de libre acceso al público, evocando a periodos históricos y a miradas culturales que el pintor hizo sobre su entidad y su país. El tipo de abordaje de las obras que hemos empleado se remite a que “las imágenes, cuando son fuentes primarias, se convierten también en un poderoso instrumento para enseñar historia. También en este caso, al igual que ocurría con los objetos, es preciso fomentar habilidades de forma ordenada, siguiendo el método de análisis propio de la iconografía histórica”.¹⁸ De este modo, el análisis iconográfico sugerido por Panofsky sirvió

¹⁶ PÉREZ Daniel, Myriam Rebeca, “Ver para aprender. Usos didácticos de la imagen en los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública”, en CORONA Berkin, Sarah (coord.), *¿La imagen educa?...*, p. 84, 85.

¹⁷ Hemos encontrado variaciones en los títulos de las obras. Éstos son los que nos han parecido los más recurrentes en algunos catálogos que recuperan parte de la obra del artista.

¹⁸ *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional, 2011, p. 56.

para nuestra propuesta al sustentar la contextualización de las obras desde el nivel iconológico, y la apreciación desde el preiconográfico e iconográfico.

Un criterio adicional de elección de este tipo de manifestación artística tuvo que ver con una recomendación oficial de 2011, que ahora es contrapuesta con las nacientes tendencias educativas que en materia de educación artística se están realizando: se privilegia el desarrollo musical sobre las otras artes. De cualquier modo, nuestro trabajo se ajustó a aquella sugerencia, en virtud de que “las artes visuales son una primera vía de acceso a las artes y a los procesos de abstracción que comienzan en el desarrollo de las nociones, la sensibilidad y las capacidades artísticas del alumno, quien en este proceso irá adquiriendo la confianza para su subsecuente desarrollo o elección de otras posibilidades”.¹⁹

Quizá de un modo más determinante que el anterior, nuestro trabajo se justifique en considerar que el trabajo interdisciplinario entre la enseñanza de la historia y la pintura bajo la premisa del tiempo histórico se alberga en la amalgama entre raciocinio, emoción y sensibilidad. Es en este punto donde la contextualización –eje de enseñanza en educación artística– adquiere una importancia fundamental para el análisis y reflexión de las producciones artísticas propias y ajenas; porque aunque la contextualización “implica que los alumnos identifiquen la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas, las razones por las cuales se llevan a cabo, las condiciones necesarias para realizarlas, la función y la importancia de los creadores, intérpretes y ejecutantes que participan en ellas, así como el impacto que tienen en los individuos y en la sociedad”,²⁰ no niega que el abordaje visual de las obras pictóricas deba sujetarse a criterios sensoriales y estéticos que también promueven la reflexión histórica.

Sin embargo, de nada sirve desarrollar habilidades visuales con posibilidades de desarrollo del tiempo histórico si no se promueve de modo paralelo la manifestación plástica en los niños en atención a su caudal expresivo. Este argumento viene al caso en la medida en que la mejor forma de otorgar valía al arte como patrimonio radica en que ellos mismos puedan asumirse como creadores, como sujetos históricos que se sujetan al tiempo, que

¹⁹ *Las artes y su enseñanza en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional, 2011, p. 104.

²⁰ *Programas de Estudio 2011... Segundo Grado...*, p. 185.

aprenden el tiempo y que pueden *crear* el tiempo. Por esta razón es que nuestra propuesta didáctica también estuvo basada en la expresión pictórica de los niños, incidiendo en los elementos visuales y táctiles con los que pueden interactuar en tiempos ordenados, en tiempos posibles. La enseñanza de algunas técnicas fue necesaria, así como el contacto directo con los murales propuestos para generarles experiencias cercanas con el arte, haciendo énfasis en las cualidades artísticas y en el tiempo histórico que albergan las obras.

-ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación llevada a cabo partió de algunos trabajos previos que permitieron un acercamiento hacia el objeto de estudio desde diferentes aristas. Éstas provienen de tres líneas de investigación distintas que son las que conforman nuestra tesis, y que tiene que ver con algunos aportes desde la teoría de la historia, algunas perspectivas derivadas de la psicología y ciertas contribuciones a partir de la educación artística –concretamente, la de la formación en artes visuales-. Adicionalmente se incluyen estudios referente a la historia de la educación en México, concretamente lo relacionado con la enseñanza de la historia y la educación artista del periodo 1993 a 2011, por ser los encuadres de reformas educativas sobre los que se basó nuestro análisis, aunque no se descartaron las de años más recientes.

Cada una de estas líneas otorgó elementos propios que, en su conjunto, complementaron nuestra propia manera de hacer posible el trabajo interdisciplinario bajo la premisa del desarrollo del tiempo histórico con niños de primaria. La selección que se presenta a continuación obedece básicamente a las obras que en la fase de inicio de la tesis fueron retomadas como punto de arranque y se incluyen algunas otras que fueron sumándose a lo largo de la investigación.

En *La investigación histórica: teoría y método*,²¹ Julio Aróstegui realiza un profundo análisis acerca de cómo la historia ha planteado la necesidad de teorizarse a sí misma, lo que ha dado lugar a la historiografía a partir del siglo XIX; menciona los distintos enfoques teóricos y metodológicos adoptados y las características de ellos. Buena parte de los capítulos

²¹ ARÓSTEGUI, Julio, *La investigación histórica: teoría y método...*

cuatro y cinco aborda cuestiones relativas al tiempo como dimensión de la historia, así como a aquéllas que tienen que ver con el sentido filosófico con que tiende a verse al tiempo. Del mismo modo se habla sobre la temporalidad como necesidad del análisis historiográfico ubicando como elementos sustanciales a las regularidades frente a las rupturas en el devenir histórico para poder comprender al tiempo histórico.

Sobre el tiempo,²² de Norbert Elias, es una obra de gran densidad reflexiva que aborda al tiempo como un símbolo de construcción social que permite organizar a las sociedades a partir de la percepción de los cambios que van presentándose. En el texto se analizan diferentes formas de concebir al tiempo en diversos grupos sociales a lo largo de la historia como forma de orientación del propio devenir, y pone en duda la idea generalizada de que el tiempo suele verse de la misma forma por toda la humanidad.

Por su cuenta, Néstor Braunstein en *La memoria del uno y la memoria del otro*, desde su perspectiva nutrida por las contribuciones de Braudel y Ricoeur, añade una forma de tiempo más que se inscribe al tiempo físico e histórico: el tiempo subjetivo. En cuanto a éste, aunque experimentado de modo personal, se supedita a los convencionalismos otorgados por el tiempo social (o histórico), de manera que la existencia de cada persona se halla enmarcada en relación *al otro*: desde la fecha de nacimiento hasta la de muerte.²³ Si nos encuadramos en la propuesta de este autor acerca de entender al tiempo bajo tres modalidades diferentes (subjetivo, histórico y cósmico), podemos entender que éstas coexisten de modo simultáneo, bajo procesos sincrónicos. Al final, como lo plantea Julio Aróstegui, quizá valga la pena considerar que los tres son el *mismo tiempo*,²⁴ que la forma de percibirlos y pensar sobre ellos conlleven procesos diferentes de representación, es distinto.

En materia de tiempo histórico aplicado a la educación, la obra de Cristófol Trepát y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*²⁵ reúne diversas miradas relacionadas con planteamientos filosóficos, psicológicos y didácticos que derivan en planteamientos concretos de aplicación con grupos de estudiantes de escolarización

²² ELIAS, Norbert, *Sobre el tiempo*...

²³ BRAUNSTEIN, Néstor, *La memoria del uno y la memoria del otro*, México, Siglo XXI Editores, 2012.

²⁴ ARÓSTEGUI, *La investigación histórica*..., p. 91.

²⁵ TREPAT Cristófol y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Graó, 2007.

básica. Son bosquejos sencillos que dilucidan qué tipo de tratamiento merece el tiempo por rangos de edad y el tipo de contenidos históricos que podrían aprovecharse para los mismos fines.

En sintonía con lo anterior, Jean Piaget en *Seis estudios de psicología*²⁶ plantea de modo general sus postulados más sobresalientes, a través de seis artículos y conferencias que tienen que ver con el desarrollo del psiquismo visto desde la psicología evolutiva. En el artículo “El desarrollo mental del niño” describe la evolución del pensamiento del niño, haciendo alguna que otra precisión en el tiempo como una conquista de carácter intelectual ubicándolo en infantes en el estadio de las operaciones concretas. Así, relaciona este progreso del pensamiento a partir de las sucesiones en los acontecimientos y los intervalos entre cada uno de ellos. Además, atribuye a la velocidad otra conquista de la inteligencia vinculada con el desarrollo del tiempo, a partir de las pruebas realizadas y que tuvieron como punto de partida algunos postulados de la física einsteniana, situación que argumenta con mayor detenimiento en el artículo “El pensamiento del niño pequeño”. Advierte sobre la intuición de adelantamiento (antes y después) como base para el desarrollo de la velocidad y del tiempo como nociones de la mente. De igual manera, nos brinda un encuadre acerca de las características en el desarrollo mental y socioafectivo de los niños y los adultos, que para el caso nos interesa el que corresponde a la segunda infancia.

Sin embargo, la obra sobre la que puso de manifiesto estos y otros elementos con mayor profundidad fue en *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*,²⁷ otorgando un tratamiento psicopedagógico a dicha noción, enraizándola con la física relativa y la psique infantil. Consideramos que, aunque no aborda propiamente al tiempo histórico, sí nos ofrece un vasto panorama de cómo se construye el tiempo desde edades tempranas, en donde la experiencia personal responde a una pensamiento egocéntrico que va descentralizándose en la medida en que maduran las estructuras mentales, haciendo que el sentido del tiempo evolucione hacia formas de intelectualización que se van deslindando de la vivencia pura. Además, asegura que la relación tiempo-espacio-velocidad, así como en la física, también

²⁶ PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*...

²⁷ PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

suceden en la mente del niño y que la conquista del tiempo surge cuando la sucesión de los eventos se coordina con la duración de éstos.

Por su parte, Lev Vygotsky en *Psicología del arte*²⁸ nos aproxima en sus primeros estudios al arte como interpretación que se eleva por encima de la mera percepción visual, sin reducirlo sólo a la carga emotiva. Reconoce una función biológica en la creación artística, pero orienta su trabajo hacia una función de orden social que tiene éste, en donde la experiencia individual del artista está permeada de la realidad social en la que está inmerso. A su vez, la contemplación del arte exige trascender de la emoción que la forma artística para situar al espectador en un análisis más profundo, en donde el contexto sociohistórico juega un papel fundamental para fraguar las interpretaciones. De igual forma, esboza en esta obra sus primeros aportes en relación a la creación artística infantil, situándola como un entramado de operaciones psíquicas similares a las del juego que todavía falta desarrollar para considerársele arte en toda la extensión del término, aunque valida los logros de la creación artística infantil.

En consonancia con las posturas psicológicas piagetanas y vygotskianas, Mario Carretero, apela al constructivismo como posición pedagógica en su libro *Constructivismo y educación*²⁹. En el capítulo cinco ofrece algunas orientaciones acerca de cómo es que suelen enseñarse la historia y las ciencias sociales en las escuelas, en donde los contenidos tienden a ser demasiado abstractos para los estudiantes. Recupera algunos trabajos de Piaget y Delval en relación a la comprensión de los conceptos sociales e históricos y externa la idea de que éstos constituyen una verdadera elaboración intelectual que muchas veces no logra consolidarse en los educandos, lo que trae como consecuencia una falta de concreción en la vida adulta, en donde muchas veces se perpetúan ideas simplistas y personalistas acerca de estos conceptos.

Carretero habla también sobre la representación del tiempo histórico en los alumnos que proviene de una noción más general de éste y que, en consonancia con los estudios piagetanos, requiere de ser construido cognitivamente, toda vez que éste no es innato. Así, el tiempo personal constituye el primer gran referente para apoyar esta construcción. Por otro

²⁸ VYGOTSKY, Lev, *Psicología del arte*, Barcelona, Paidós, 2006.

²⁹ CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

lado, la utilización de imágenes para potenciar el desarrollo del pensamiento histórico es motivo de reflexión en este capítulo. La interpretación de éstas, según su postura, no depende de la cultura, sino de la evolución en el desarrollo cognitivo y del tipo de enseñanza ofrecida en las escuelas.

En el mismo sentido, en *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*,³⁰ Mario Carretero y José Antonio Castorina presentan varios artículos dedicados a la construcción de este tipo de conocimiento. Refieren diferentes investigaciones que nos aproximan hacia su naturaleza y las dificultades que se presentan constantemente en su desarrollo en niños y jóvenes. En los capítulos segundo, cuarto y sexto principalmente se amplían sus ideas en relación al pensamiento histórico y cómo es que los modos de enseñanza tradicionales, al margen de las tendencias globalizadoras, siguen presentes en los marcos educativos formales y reproducen la identidad nacional desde una perspectiva “deudora del pasado”, que coarta los canales de reflexión crítica. De la misma forma, se retoman con mayor profundidad los aportes de Piaget y Vigotsky en el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici que, aunque por el momento no sustenta a este protocolo, sí vierte una gran cantidad de ideas en las que el pensamiento histórico se forja a partir de estas posturas.

Juan Delval, por su parte, nos imbuje en un estudio acerca del desarrollo del pensamiento social en su obra *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*³¹ a partir de planteamientos piagetanos. En ella nos aproxima a dos aspectos que tienen que ver con las representaciones cognitivas de la historia: el cambio en las sociedades y el tiempo histórico. La visualización que tienen los niños acerca de la sociedad, nos advierte, es estática y la intemporalidad es quien reina. Se precisa de madurez intelectual para ir fortaleciendo al conocimiento histórico. Además, también nos aporta niveles del conocimiento social, en donde, en un primer momento, la percepción del entorno está restringida por los aspectos visibles de éste, denotando una imposibilidad en los infantes para realizar inferencias acerca de éste. En otra de sus obras, *Descubrir el pensamiento de los*

³⁰CARRETERO, Mario y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico...*

³¹ DELVAL, Juan, *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*, México, Siglo XXI Editores, 2013.

niños: *introducción a la práctica del método clínico*,³² ofrece una estratificación del pensamiento social –con aplicación al pensamiento histórico, organizado en tres estadios, que derivan de los propuestos por Piaget, pero que se enfocan en dar parámetros generales relativos a cada uno de ellos. También en este libro, el autor enfatiza que la intemporalidad es una característica en el pensamiento de los niños, por lo que no les es posible entender la historia con la naturalidad del razonamiento adulto.

Por otro lado, Joan Pagés en “Aproximación a un currículum sobre tiempo histórico”³³ habla sobre la importancia de situar al tiempo histórico como un objetivo de aprendizaje y no sólo como un atributo de la enseñanza de la historia; de forma que se supere una visión determinista y lineal del tiempo para que los educandos comprendan el papel que juega el pasado en los acontecimientos del presente. Del mismo modo, este mismo autor junto con Antoni Santisteban argumentan en “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”³⁴ que, dada la complejidad del desarrollo de dicha noción en los niños, es necesario recurrir a otros modos de representación del tiempo. Realizan un estudio verbal referente a la terminología que emplean los infantes para dar cuenta del tiempo y porqué es necesario recurrir a ésta cuando se aborda narración histórica. En el mismo sentido, posicionan al trabajo con fuentes visuales como una alternativa que acerca a los niños con el tiempo histórico a través de los cambios y rupturas, a la vez que proponen el trabajo de la realización de murales para situar las características que ellos interpretan de los periodos históricos que estudian.

En cuanto a perspectivas de la enseñanza de las artes y la cultura visual, Gabriela Augustowsky en *El arte en la enseñanza*,³⁵ brinda una visión general de la enseñanza de las artes visuales a partir de varias líneas teóricas, entre unas, las de John Dewey. Ella destaca el papel de la experiencia artística en el aula como fuente de conocimiento; afirma que el trabajo con obras de arte puede, entre otras cosas, posibilitar el aprendizaje del pasado. Ello requiere

³² DELVAL, Juan, *Descubrir el pensamiento de los niños, introducción a la práctica del método clínico*, México, Siglo XXI Editores, 2012.

³³ PAGÉS Blanch, Joan, “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”, en RODRÍGUEZ F., Julio *et al*, *Enseñar Historia*, México, Distribuciones Fontamara, 2002, pp. 109-140.

³⁴ PAGÉS Blanch, Joan y Antoni Santisteban Fernández, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, *Cadernos Cedes*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 82, 2010, pp. 281-309.

³⁵ AUGUSTOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza...*

de dotar al estudiante de elementos que fortalezcan sus canales perceptivos y de análisis críticos, lo mismo que propiciar el trabajo creativo en él. Asume la práctica artística en el aula y el uso de imágenes como forma de democratización, dado que estas son portadoras de información histórica a las que todos debemos tener acceso. También aborda una reflexión acerca del tiempo y cómo es que éste puede ir siendo tratado durante el proceso creativo de los educandos.

Howard Gardner en *Educación artística y desarrollo humano*³⁶ nos aproxima hacia ideas generales en el devenir de la educación artística en Occidente y hace algunas comparaciones con escuelas de arte de Oriente. Realiza una recuperación de investigaciones enfocadas en las maneras en cómo el arte es enseñado en niños en marcos formales de escolarización, atendiendo las características esenciales en el desarrollo artístico de éstos, sobretodo en el área de las artes visuales. Este ensayo, aunque breve, constituye un referente inicial para advertir los rasgos generalizados de cómo es que los infantes se acercan a las obras artísticas y cómo es que van evolucionando en la apreciación y producción de las mismas.

En la obra *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública*³⁷ nos acerca a la cultura visual que promueve la dependencia aludida. Dentro del tercer capítulo, “Ver para aprender. Usos didácticos de la imagen en los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública”, Myriam Rebeca Pérez Daniel provee de un análisis acerca de los libros de texto utilizados en México y la presencia en ellos de distintos tipos de imagen. Hace énfasis en cuatro funciones didácticas de las imágenes de los libros de texto de cuarto grado de primaria durante el ciclo escolar 2016-2017, en donde la asignatura de historia goza de una cantidad considerable de imágenes para complementar los contenidos en contraste con sus posibilidades para plantear actividades o para explicarlos. También sugiere que la utilización de obras artísticas como proveedoras de cultura visual en los textos escolares ha decrecido considerablemente en comparación con libros de texto precedentes. En el capítulo décimo de la misma obra, “Otra modernidad. Los murales de Diego Rivera en

³⁶ GARDNER, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.

³⁷ CORONA Berkin, Sarah (coord.), *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública...*

la Secretaría de Educación Pública”, Wilfried Raussert hace un balance general del muralista, haciendo hincapié en la potencia didáctica de sus obras monumentales, toda vez que ofrecen vanguardia, actores históricos emanados de la cotidianidad y la creación de puntos de análisis de espacio-tiempo en la configuración de una naciente “mexicanidad”.

Finalmente, en estudios acerca de la educación en la historia de México, en el texto *La reforma curricular de la educación básica*³⁸, Francisco Miranda nos brinda un panorama general sobre la Reforma Integral de la Educación Básica, sustentada en la modernización educativa llevada a cabo desde fines del siglo XX. El autor esboza los pasos seguidos en este proceso que involucró a los niveles de preescolar y secundaria, dado que en primaria se culminó con las adecuaciones curriculares hasta 2011; expone, además, algunas líneas críticas acerca de las negociaciones y conflictos políticos que permearon estas modificaciones.

Por su parte, Carlos Ornelas en *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*³⁹ hace un sustancioso recorrido de la educación en México, enfatizando los eventos de corte modernizador que respondieron a las reformas educativas de los años noventa, haciendo algunas reflexiones en torno a la asignatura de historia. Aborda los cambios curriculares en los diferentes niveles educativos y la inversión económica en esta área.

Sylvia Durán en “La educación artística y las actividades culturales”,⁴⁰ realiza un recorrido de la educación artística en México a lo largo del siglo XX, destacando las condiciones de ambigüedad que la caracterizan, en donde su promoción ha sido llevada a cabo por instancias educativas o culturales, las que no siempre han estado coordinadas entre sí. Al mismo tiempo, enfatiza en las bondades que ofrece a la formación integral del estudiantado, la que no siempre es lograda debido a su fragmentación organizativa.

³⁸ MIRANDA López, Francisco, “La reforma curricular de la educación básica”, en ARNAUT, Alberto y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, México, El Colegio de México, vol. VII, 2010, pp. 36-57.

³⁹ ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 2013.

⁴⁰ DURÁN, Sylvia, “La educación artística y las actividades culturales”, en LATAPÍ Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México, Tomo II*, México, Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998, pp. 384-414.

-MARCO TEÓRICO

Para fortalecer la investigación fueron retomadas algunas consideraciones teóricas que sustentaron gran parte de nuestras apreciaciones. Se esbozan las tres líneas de aproximación de las que se nutre y se conforma nuestro propio abordaje, de modo que la teoría de la historia, ciertos aportes de la psicología evolutiva y algunas contribuciones desde la vertiente de los estudios artísticos aplicados a la educación se entrelazaron para dar forma al aparato crítico que dirigió nuestro quehacer.

Desde la teoría de la historia

El tiempo histórico constituye uno de los temas más controvertidos para historiadores y filósofos. Su tratamiento ha sido fruto de debates en los que convergen diferentes modos de complejizar la relación entre el tiempo físico y el tiempo en el que se desarrollan los hechos sociales, que corresponde al tiempo histórico. También se incorpora la participación del tiempo personal e incluso la existencia de tiempos míticos que pueden llegar a coexistir junto con el tiempo métrico-hegemónico por el que se orientan varias sociedades. Lo que ocupa a nuestros fines es comenzar a elucidar desde qué mirada teórica recuperamos una perspectiva del tiempo histórico que contribuya a fortalecer el sentido de la investigación.

De modo preliminar, partimos de la idea de que el tiempo no es innato, sino que se desarrolla a nivel mental gracias a la intervención del entorno sociocultural. Los aportes de Norbert Elias refuerzan esta última idea, debido a que la distinción entre tiempo físico y tiempo social no está presente en todos los grupos humanos y que, en todo caso, este dualismo corresponde más al inminente ascenso de las ciencias físicas, en donde de modo increíble e incuestionable se estableció el primero como el *tiempo real*. Este estudioso juzga esta división conceptual acerca del tiempo como la causa de su inasequibilidad, toda vez que el carácter “natural” y “social” de la forma de entender al tiempo corresponden indistintamente a éste. Así pues, en oposición a la visión cartesiana y kantiana acerca de que el tiempo corresponde a una condición intelectual innata, que no es posible construir al ser de carácter *a priori*, Elias postula que la idea de tiempo es algo que al no pertenecer al mundo intuitivo del ser humano, “se encuentra entre los símbolos que los hombres pueden y, a partir de cierto

grado de desarrollo de la sociedad, deben aprender como medio de orientación”.⁴¹ La mediación externa al sujeto para la conformación del tiempo de forma interna—sea histórico, cósmico o personal— es un argumento que se retomará más adelante como parte de los aportes de la psicología evolutiva.

Así, como el tiempo es condición de la historia y los acontecimientos son quienes le otorgan sentido, de la misma forma el contexto social transmite el sentido del tiempo a las sociedades jóvenes; aunque las disposiciones orgánicas también hacen lo suyo en la construcción del tiempo en cada sujeto. Las transformaciones sociales y personales ocurridas frente a las permanencias brindan testimonio del transcurrir del tiempo, susurrando que la condición de cambio es inherente al devenir: “quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de una anciano... O traerá a la memoria la coexistencia de ruinas y nuevas construcciones... Pensará en todos los conflictos que se reúnen en la sucesión de generaciones de su propia familia o profesión”.⁴² La singularidad del tiempo histórico, en oposición al tiempo físico, hace que tengamos modo de hacerlo relativamente más palpable a través del sentido cuantitativo de la medición.

Ahora bien, ¿qué decir del tiempo histórico como encuadre propio de los procesos sociales, edificado para el estudio de carácter histórico (pero que también impregna la enseñanza) y que tiene su punto de partida los convencionalismos que nos brinda la cronología? Tiempo histórico y cronología se encuentran muy ligados, a veces demasiado, pero el error de establecerlos en una relación de igualdad ha generado dificultades de reflexión histórica en edades tempranas y adultas, en donde la dimensión de tiempo vista desde una perspectiva unilineal carece de sentido.⁴³ Si bien el tiempo histórico requiere de la ubicación cronológica para tomar esos puntos de referencia en los que establecerá un espacio de inteligibilidad,⁴⁴ esa determinación temporal sobre la que éste ahondará en su estudio no se subordina únicamente al orden cronológico.

⁴¹ ELIAS, Norbert, *Sobre el tiempo...*, pp. 134, 135, 44.

⁴² KOSELLECK, Reinhart, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 11-12.

⁴³ ELIAS, Norbert, *Sobre el tiempo...*, p. 91-92.

⁴⁴ ARÓSTEGUI, *La investigación histórica...*, p. 125.

El tiempo histórico puede tener su punto de arranque a partir del tiempo métrico, que obedece al tiempo físico del planeta, pero implica más aspectos que le confieren un sentido particular que se sitúa más allá de la mera organización secuencial. Ambos son construcciones humanas, como lo señalaba Aróstegui, si es que se asume a la cronología como el establecimiento de marcadores temporales derivados del pensamiento de la humanidad y su necesidad por asegurar el “orden progresivo” del tiempo físico; pero el tiempo histórico responde, en la visión occidental, a procesos históricos acontecidos que se perciben a través del cambio-permanencia de los elementos que les confieren existencia, y que para efectos de asequibilidad se configuran deliberadamente por los historiadores en la modalidad de lapsos, periodos, épocas, *espacios de inteligibilidad*, como ya se dijo. En este sentido, no son los acontecimientos los que se circunscriben al tiempo, sino es el tiempo histórico quien es determinado por los hechos, a reserva del tiempo cronológico en el que tuvieron subsistencia.

Hablar de cronología es hablar de ese constructo humano que responde más al tiempo físico, que al histórico, el mismo que nos permite establecer el orden en que fueron presentándose los acontecimientos y que suele vincularse con adverbios de tiempo (hoy, ahora, ayer, después, mañana...). Sin la cronología sería complicado establecer relaciones temporales, mismas que se ven ampliamente beneficiadas por el manejo de instrumentos de medición temporal (que curiosamente nos remiten a movimientos recurrentes del tiempo cósmico), así como con el empleo de términos convencionales de tiempo (año, mes, lustro). Eso es cronología, no tiempo histórico.

El tiempo histórico implica algo más que secuencialidad: requiere, como ya se aludió, de la comprensión de procesos de simultaneidad, profundización en los fenómenos de cambio-permanencia, explicaciones de causalidad y multicausalidad, sincronías, diacronías, duraciones. En sintonía con esto, resulta de suma importancia indagar en los procesos mentales que se desarrollan en favor del entendimiento del tiempo histórico, tanto si se trata de ahondar en las formas en que un historiador arma su discurso histórico, como en las aproximaciones que en esta área puede ir construyendo un potencial adulto con o sin aspiraciones en el estudio de la historia: un niño. De hecho, el tiempo histórico es parte conformadora de un tipo de intelección todavía más elaborada que involucra múltiples

operaciones mentales y que actualmente ha ido haciéndose presente con mayor ímpetu en los marcos educativos: el pensamiento histórico.

Si pensar históricamente convoca a la generación de estructuras intelectuales que sean sostén del posicionamiento de cualquier sujeto frente al mundo, la infancia se convierte en la semilla que debe comenzar a germinar para que eso suceda con mayor énfasis en la edad adulta. Pero la peculiaridad del tiempo histórico, como ya se dijo, no se sujeta a una macroestructura que sea afín a todos los grupos sociales del mundo, derivando en una variedad de tiempos históricos que obedecen a distintos órdenes políticos, económicos y sociales, provocando entrecruces entre diversos modos de asumir el tiempo histórico,⁴⁵ así como en las pinturas murales.

Naturalizar que el tiempo histórico es uno solo no legitima otros modos de vincularse con éste y obvia las circunstancias políticas que lo orientan. De este modo, la transmisión del tiempo tiene fuertes alcances en la cultura y en la educación, codificando a su vez el tipo de discursos históricos que impregnan la enseñanza en las escuelas, haciendo parecer que sólo hay una manera de vincularse temporalmente con la historia: de manera secular y nacional.⁴⁶ Este modo de ubicar que sólo hay un tiempo histórico no sólo deja al margen modos distintos de pensarlo culturalmente hablando, sino que no toma en consideración formas prelógicas que abundan en la psique humana en edades tempranas desde mucho antes de que la noción de tiempo se considere como una conquista intelectual.

Todos esos modos intuitivos de conexión con el tiempo no son validados socialmente porque ni siquiera se les considera como tales, sino como formas extrañas y absurdas que deben ser superadas. En la etapa de las operaciones concretas de Piaget la noción de tiempo pasará por fuertes procesos de asimiliación y acomodación hasta lograr asentarse en la mente, pero ello no es garante de que desaparezcan otras formas de vivir el tiempo y muchas veces lograrán coexistir con el tiempo histórico (por ‘logrado’ o ‘deformado’ que éste sea), como pueden ser el tiempo del ritual o el tiempo mítico en edades adultas.

⁴⁵ Koselleck, Reinhart, *Futuro pasado...*, p. 12-13.

⁴⁶ Rufer, Mario, “La temporalidad como política...”, p. 18.

Por esta razón es que consideramos que la escuela –y otros sitios no formales- debe convertirse en un espacio que otorgue voz a esas temporalidades de las que dan cuenta los niños a través de relatos, juegos, narraciones, las que invariablemente también van a contribuir en el desarrollo del sentido del tiempo histórico. Con ello no sostenemos que el tiempo métrico deba ser subestimado, pero que en sí mismo no es suficiente para desarrollar el pensamiento histórico, que de hecho es un pensamiento social.

Aportes de la psicología cognitiva

La tradición pedagógica del actual plan de estudios⁴⁷ que ha venido desarrollándose desde finales del siglo XX, tiene como fundamento la psicología evolutiva. La asignatura de historia en la educación básica parte del supuesto de que la conformación del pensamiento histórico se desprende de la paulatina evolución de las estructuras del pensamiento. Jean Piaget el pensador más destacado de la psicología evolutiva y del desarrollo cognitivo, se avocó en menor medida a la indagación de la configuración del pensamiento del niño en la esfera social realizando mayores contribuciones en las inteligencias verbales, lógico-matemáticas y naturales. Sin embargo, varios de sus aportes pueden ser aplicados en el estudio motivo de este trabajo, sobre todo los relacionados con la construcción de la noción de tiempo en los niños.

Sus estudios acerca de cómo construyen el tiempo los niños como representación mental, aunque responden más a una perspectiva física, nos pueden orientar al respecto, en donde “la noción de tiempo se presenta bajo dos aspectos distintos: el orden de la sucesión de los acontecimientos, y la duración o intervalo entre acontecimientos ordenados”. Es en este punto en donde parte de la teoría de la historia y los aportes de la psicología evolutiva convergen, dado que ambas coinciden en que la construcción del tiempo –histórico o personal- requieren de la secuencialidad y del cambio-permanencia (que en la traducción piagetana podría equipararse este último con la noción de conservación) para elaborarse, al tiempo que niegan el carácter innato del tiempo.

⁴⁷ Se hace alusión al Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, derivado del “Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica” con fecha del 19 de agosto de 2011.

El pensamiento piagetiano establece que los niños pequeños son incapaces de realizar asociaciones temporales adecuadas, debido a las condiciones propias de su etapa de desarrollo: “Piaget dice que los niños perciben el tiempo en tres grandes etapas progresivas: el tiempo vivido, el tiempo percibido y el tiempo concebido. El niño de tres a seis años, inicialmente, no discierne el orden temporal, la simultaneidad, la alternancia ni la sucesión”.⁴⁸ Es entonces que la continuidad del tiempo en un ser humano no es algo que se supere de manera intuitiva,⁴⁹ sino que es necesario que se dé una fabricación mental que vaya trascendiendo cada una de estas etapa previas hasta alcanzar el máximo nivel de comprensión temporal. Por esta razón es que el manejo de los instrumentos y las designaciones convencionales para la medición del tiempo adquiere suma relevancia en el programa de estudio de la asignatura de historia:⁵⁰ tienden a la objetivización del tiempo histórico, dado que este tipo de provocaciones pedagógicas son las que de manera cuantitativa logran establecer el parámetro lineal y secuencial de la continuidad temporal, que para el caso, constituyen un tipo de acercamiento para la construcción de la noción de tiempo.

No obstante, existen estudios más recientes que nutren los aportes piagetanos⁵¹ y sugieren que es posible que niños pequeños logren establecer relaciones temporales de mayor grado de complejidad, a comparación a lo que comúnmente se piensa, y que la estructura continua del tiempo no depende tanto de su potencial cognitivo, como de los estímulos que la enseñanza formal ofrezca, en donde el entorno social juega un papel insustituible.

Dichos estudios apuestan por incentivar el tipo de experiencias didácticas que hagan pensar al niño de modo histórico, partiendo de los preconceptos y nociones ya establecidas acerca del tiempo que van viviendo, así como de los vínculos familiares que los anteceden (padres y abuelos) y de su capacidad para pensar en acontecimientos que pudieron no haber experimentado, pero que de manera oral y hasta visual han recibido. Aquí es donde los aportes de Lev Vygotsky adquieren una connotación especial: sus contribuciones en relación al desarrollo mental mediado por el entorno en el que vive el niño con el establecimiento de

⁴⁸ PIAGET, *Seis estudios de...*, p. 122, 77-78.

⁴⁹ ARÓSTEGUI, *La investigación histórica...*, p. 91.

⁵⁰ Véase el apartado de “Competencias a desarrollar en la asignatura de Historia” en *Programas de Estudio 2011... Cuarto grado...* p.p. 150-152.

⁵¹ *Enseñanza y aprendizaje de la historia...*, p. 81.

la zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial, y que se deriva de una realidad sociohistórica, que le orienta y “dirige los estímulos que actúan sobre el individuo y guía todas las reacciones que emanan del individuo”.⁵² Las ideas de Vygotsky serán retomadas más adelante también en lo referente a psicología del arte.

Siguiendo la línea de la psicología evolutiva, resulta pertinente profundizar en los estudios realizados por Mario Carretero. El pensamiento histórico, según sus contribuciones, responde a una visión del estudio histórico con carácter disciplinar, en donde pensar históricamente trasciende al relato y orden cronológicos para dar paso, como lo concibe este autor, a una navegación hacia el pasado a partir de relaciones de cercanía con éste, de modo que el individuo sea capaz de pensarlo desde una mirada crítica y donde él mismo se sitúe como un agente social activo de su propio devenir: “el pensamiento histórico no es una adquisición que se produce como resultado del desarrollo natural, sino cultural, que induce la conflicto con el “sentido común” y con las propias estructuras mentales que se tienden a utilizar para comprender el significado del pasado”.⁵³ Esta posición es similar a la aportada por Elias y a la que Aróstegui también se adhiere. El pensamiento histórico, visto desde esta perspectiva, implica despojar al estudio historiográfico y a la enseñanza de éste de cargas innecesarias que coartan la reflexión y el análisis, para proveerlo de un perfil con un tinte más disciplinar que posibilite un acercamiento sustancial y objetivo con el pasado, pasado del que, de una manera u otra, los educandos son producto, pero que les es sumamente difícil pensar en él, toda vez que tienen formas de comprensión de los fenómenos sociales de forma intemporal⁵⁴.

Por otro lado, este autor sitúa al tiempo histórico como una noción derivada de la de un tiempo más primitivo, en correspondencia con la psicología cognitiva, en donde la evolución progresiva es la que permite conocerlo, toda vez que, como ya se ha insistido, no es un atributo innato de los sujetos. Además, la incapacidad de los niños por pensar en la continuidad en el tiempo –tanto personal como histórico- se ve superada por el manejo de instrumentos convencionales del tiempo, debido a que les cuesta pensar más allá de lo

⁵² Vygotsky, Lev, *Psicología del...*, p. 308.

⁵³ CARRETERO, Mario... *La construcción del...*, p. 58, 59.

⁵⁴ DELVAL, *El aprendizaje y la...*, p. 179.

aportado por su propia experiencia y la durabilidad de los acontecimientos del pasado les es complicada de pensar; esto aunado a que el tiempo histórico sólo puede ser reflexionado a partir del vínculo entre dos momentos ocurridos en el tiempo.⁵⁵ Nosotros disentimos un poco al respecto, en virtud de que el tiempo métrico conlleva al orden cronológico, y “la cronología no puede ser confundida con el tiempo histórico porque, en tanto que instrumento de medida, no explica demasiadas cosas sobre lo que mide”.⁵⁶

En esta misma vertiente psicológica, resultan también interesantes los aportes de Juan Delval en relación a las representaciones sociales (entendiendo representaciones como algo similar a modelos mentales), donde establece tres estadios con características y cortes entre cada uno similares a los de Piaget, pero que se apegan a la evolución de los niños y jóvenes en el conocimiento del mundo social. El primero de ellos alcanza su extensión hasta los 10 y 11 años, aproximadamente, y es justo en el que conviene profundizar para motivos de la presente investigación. Delval asegura que durante esta etapa los niños sólo elaboran ideas acerca de su realidad social a partir de los elementos visibles, tangibles, cuya incapacidad para realizar inferencias les impide acceder a elaboraciones mentales que les provean de elementos un tanto más objetivos para analizar el entorno social.

En este tenor, los niños tienden a asumir el tiempo desde una esfera prácticamente en quietud, estática, en donde “las cosas han sido siempre de la misma forma”, y en donde la carga moral es la que orienta sus representaciones mentales acerca de la realidad social trayendo como consecuencia un entendimiento del tiempo histórico sumamente reducido, el que “resulta incomprensible para el niño durante largos años”⁵⁷ y que les significa una dificultad constante para entender la historia y los cambios sociales como lo hace un adulto.

Desde la educación artística y la enseñanza de las artes visuales

En el terreno de la educación artística, el trabajo con la noción de tiempo adquiere una relevancia sustancial, tal como lo enuncia Ortega Camarillo, puesto que la individualidad

⁵⁵CARRETERO, Mario, *Constructivismo y...*, p. 177.

⁵⁶PAGÉS, Joan, “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”..., p. 117.

⁵⁷DELVAL, *El aprendizaje y la...*, pp. 260-261, 268, 103.

y la conciencia colectiva generada en cualquier lenguaje artístico debe partir de la rescate de la memoria: “el pensar en estrategias que nos permitan trabajar estos distintos planos del tiempo y la memoria, posibilitará: construir saberes contextualizados y generar una proyección de aprendizaje en los alumnos (...); valorar su historia y la de su contexto, reconociendo las posibilidades con las que cuenta y de dónde se originan...”.⁵⁸ Los legados artísticos que en el presente anuncian que existe la historia nos permiten en la práctica educativa ayudar a configurar el sentido del paso del tiempo en las nuevas generaciones, además de otorgar posibilidades de análisis, reflexión y producción artística en la escuela. Trabajar historia con el patrimonio artístico permite a los estudiantes adentrarse en el legado histórico de diferentes artistas cuyas épocas les son ajenas pero que de alguna manera permanecen vigentes, además de sensibilizarlos en relación a eventos de índole histórica a partir de las posturas acogidas por los autores.

Profundizar en la asignatura de historia en la escuela primaria mediante el uso de imágenes –en este caso, pinturas murales- estimula el acercamiento de los educandos con su presente y su pasado y permite aproximaciones indirectas con los creadores, aunque se precise de mayores progresos cognitivos y sensibles para que los educandos puedan detectar distinciones estilísticas o las motivaciones específicas de los autores para darle vida a sus obras.

Según algunos descubrimientos empíricos realizados por Gardner en colaboración al Proyecto Cero, aunque el desarrollo perceptivo visual de los niños se ve altamente favorecido desde edades tempranas, ello no condiciona la apreciación de rasgos estéticos ni de estilo, mucho menos de contextualización histórica ni de inferencias emocionales. Sin embargo, existe una tendencia natural en los niños durante la segunda infancia hacia la incorporación a su entorno de modo realista, tendencia que refuerza la capacidad de contemplación de distintas características de las obras artísticas que anteriormente podrían haber sido inadvertidas por los niños en la primera infancia: “esos mismos niños ya en edad escolar se vuelven más convencionales... Valoran más aquellas obras que se asemejen estrechamente

⁵⁸ ORTEGA Camarillo, David, “El tiempo, recordar y narrar”, en GIRÁLDEZ Hayes, Cecilia Andrea *et al*, *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*, México, Centro Nacional de las Artes del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2014, p. 199.

al realismo fotográfico”.⁵⁹ La disminución de su pintoresquismo presupone un análisis más objetivo de la imagen y dada su urgencia por formar parte de su mundo de un modo más convencional, son capaces de advertir detalles que anteriormente eran difíciles de apreciar, tales como tamaño, tema, color y situaciones apegadas a la realidad. Gardner señala también que la tendencia en la creación artística en los menores (lo enfatiza en el dibujo) se ve enormemente influenciada por el entorno, en donde el apego hacia lo “aceptable” constituye la consigna primordial para poder expresarse.

Las contribuciones de Gabriela Augustowsky vienen al caso, puesto que utiliza varios de los aportes de John Dewey relacionados con el tema del arte, en donde a sugerencia de él, éste debe despojarse del carácter elitista y arrogante, al tiempo que debería asumirse como patrimonio de toda la humanidad. Así, Augustowsky replantea el uso del arte en los procesos de enseñanza y aprendizaje y lo enfoca hacia la enseñanza de las ciencias sociales con base en manifestaciones artísticas visuales, las que fungen “como testimonio del pasado, como documento y como fuente portadora de información”; de tal forma que la interpretación de estos registros no debe suponer únicamente la traducción verbal de los elementos visuales, sino que debe utilizarse para desarrollar el sentido crítico en el estudiantado, apuntando los esfuerzos en los contenidos sociohistóricos que impregnan a las obras.⁶⁰ Esta autora, además, nos ofrece un breve, pero interesante esbozo de cómo el tiempo puede ser trabajado en procesos de producción de arte visual con los educandos, dando un peso significativo a la expresión encauzada en la labor educativa. Este último punto constituye un punto a considerar para estimular también la creación de obras pictóricas por parte de los educandos, teniendo como batuta que la apreciación y la contextualización de las obras carece de sentido cuando no se promueve la producción artística en los menores.

Es por todas las razones anteriores que trabajar con imágenes en la materia de historia en la escuela primaria supone un fuerte elemento para la conformación de la noción de tiempo histórico. De acuerdo con los programas de estudio vigentes de esta asignatura en México, “las pinturas, fotografías o recreaciones gráficas de otros tiempos son recursos fundamentales para que los alumnos comprendan la forma en que los objetos, las personas y el ambiente

⁵⁹ GARDNER, *Educación artística y...*, p. 43.

⁶⁰ AUGUSTKOWSKY, *El arte en la enseñanza...*, pp. 129, 143.

cambian con el tiempo. La lectura y descripción de estos recursos ayuda a integrar una visión de la vida cotidiana y del espacio en distintas épocas”.⁶¹ Al mismo tiempo, en los programas para primaria, la educación artística contempla tres ejes de enseñanza y aprendizaje: apreciación, expresión y contextualización. El eje de expresión implica dotar a los estudiantes de elementos básicos para desarrollar su propia manifestación artística, toda vez que este enriquecimiento también ayuda a la construcción de la mirada para poder apreciar arte.

Es sobre todo en el eje de contextualización en donde se busca que el estudiante realice reflexiones en torno al momento en que fueron creadas manifestaciones artísticas ajenas (producto de sus pares o de artistas consagrados), de manera que comprendan la heterogeneidad de pensamientos que dan origen a la expresión a través de las artes en una misma época, y cómo se van transformando con el tiempo. Así, puede decirse que el trabajo interdisciplinario entre historia y artes visuales, dirigidos hacia la conformación de la noción de tiempo histórico a través del análisis, creación y contextualización del patrimonio artístico, es posible.

Bajo todos estos argumentos, creemos que aunque el fin no es únicamente formar a los estudiantes en la traducción literal de los elementos visuales con los que puedan tener acercamiento a través de las obras, es pertinente ayudar a la construcción de la mirada en un entorno donde la cultura visual cada vez va ganando mayor terreno. En esa dirección, los aportes de María Acaso resultan interesantes al plantear la necesidad de forjar sujetos que de modo consciente entren en la dinámica del juego visual, desentrañando qué es, cómo se compone y a través de cuáles mecanismos externos tenemos contacto con éste.⁶² Aplicar estas categorías en el análisis pictórico en el entorno educativo es posible, máxime si se establece en un entorno que se dice democrático, y que tiene como premisa posibilitar a todos los estudiantes el acceso a las obras artísticas que forman parte del bagaje cultural.⁶³

Las contribuciones teóricas de Lev Vygotsky tienen un especial aprecio por lo artístico. Él establece que el entorno juega un papel fundamental en la creación del arte, en donde la “teoría de la contaminación” opera de modo inverso: no son los sujetos asilados,

⁶¹ *Programas de Estudio 2011... Cuarto grado...*, p. 148.

⁶² ACASO López-Bosch, María, *El lenguaje visual*, Barcelona, Paidós, 2006, p. 20.

⁶³ BELVER, Manuel H., “Artistas y modelos (de enseñanza)”, en ACASO López-Bosch, María *et al*, *Didáctica de las artes y la cultura visual*, Madrid, Ediciones Akal, 2011, p. 33.

cuyos motivos internos contagian a lo externo y lo configuran como social, sino es *justo al revés* (la cursiva es nuestra). Para Vygotsky, la mediación social es básica en el arte “dirige los estímulos que actúan sobre el individuo y guía todas las reacciones que emanan del individuo”. En este entendido, él desestima al arte como mera depuración perceptual, adjudicando un papel relevante al contexto en donde se desarrollan los sujetos para interpretarlo, dado que éste mismo proviene de ahí. De esta forma, ensalza la labor pedagógica para formar a los individuos en la interpretación y creación artística, en donde el contenido emocional no sea destruido por la explicación ni por la dirección a la hora de motivar la creación en los sujetos.⁶⁴

Finalmente, creemos que los aportes que el muralismo provee, en tanto a su carácter histórico y artístico, permiten desarrollar el tiempo histórico en los niños a partir de elementos plásticos. No sólo enmarca un terreno lleno de riqueza visual, que ya de por sí constituye una valía considerable en el proceso formativo de los estudiantes, sino que también brinda la posibilidad de observar diferentes concatenaciones de tiempo en la producciones realizadas por pintores consagrados. Nuestra propuesta interdisciplinaria recupera algunos murales de Alfredo Zalce por dos motivos principales: el primero es que gran parte de su obra contiene temáticas que pueden resultar afines a las vivencias del grupo de práctica, dado que comparten la misma entidad federativa. Por otro lado, las obras trabajadas se encuentran en recintos relativamente cercanos a la localidad donde viven los niños, situación que hizo posible el acercamiento directo con ellas en un viaje de estudios.

Los planos de composición de los murales no sólo contienen elementos plásticos armonizados que obedecen a criterios artísticos, sino que narran historias y discursos del tiempo histórico hechos por el pintor. A reserva de sus intenciones, la mirada del espectador joven es sensible a los estímulos visuales y, sin duda, también puede hacer sus propias interpretaciones de la obra con los recursos culturales e intelectuales de los que disponga; pero se precisa de información histórica concreta y de una educación visual más profunda que ayude a unir el raciocinio con la sensibilidad.

⁶⁴ VYGOTSKY, *Psicología del...*, p. 304, 308, 310, 313.

-PREGUNTAS ORIENTADORAS

Para darle sentido a la investigación, hemos planteado algunas preguntas que orientaron el sentido de nuestras intenciones teóricas y prácticas a lo largo de nuestro trabajo.

a) ¿Se puede apoyar la construcción del tiempo histórico en los niños a través de manifestaciones pictóricas por ser éstas un apoyo adicional a su dependencia concreto-empírica?

b) Los murales que evocan a pasajes de la historia nacional, ¿pueden ser utilizados como fuentes históricas primordiales para el estudio de esta asignatura y para el desarrollo del tiempo y pensamiento históricos?

c) ¿Los estudiantes podrán asumirse como sujetos históricos a partir del trabajo con murales, donde se potencie su apreciación y la contextualización, así como la expresión guiada y libre que dé testimonio de su propia historia?

d) ¿Se puede replantear la utilización de las obras de arte que forman parte del patrimonio histórico como medio para promover integralmente la comprensión del tiempo histórico en los niños?

-OBJETIVO GENERAL

Con la realización de esta tesis, nos proponemos promover el desarrollo del tiempo histórico mediante el diseño, aplicación y análisis de una propuesta interdisciplinaria dirigida a niños de cuarto grado de primaria sustentada en la apreciación y contextualización de pinturas murales, así como en la expresión plástica hecha por los estudiantes para fortalecer su pensamiento histórico y artístico.

-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar las contribuciones más pertinentes para nuestro estudio en relación al tiempo histórico a partir de perspectivas teóricas de la historia.
- Realizar un análisis acerca de los aportes psicológicos y pedagógicos más representativos respecto a la construcción del pensamiento histórico, enfatizando en la noción de tiempo histórico.

- Revisar algunas perspectivas acerca del pensamiento artístico y cómo puede vincularse con la noción de tiempo histórico.
- Inquirir en las formas del análisis iconográfico que pueda extrapolarse desde la historiografía hacia una concreción pedagógica, además de profundizar en formas de interpretación pictórica vistas propiamente desde la educación artística, en donde uno de los ejes de reflexión sea el del tiempo histórico.
- Indagar en la evolución y el marco histórico que contextualizan los planes de estudio de primaria de finales del siglo XX e inicios del XXI, enfatizando en los programas de historia y educación artística para rastrear el desarrollo y progresión curricular que han tenido, en tanto enfoques, organización de los contenidos, orientaciones didácticas y perspectivas interdisciplinarias.
- Diseñar, aplicar y analizar una propuesta didáctica en un grupo de cuarto grado de educación primaria que pretenda ayudar a la conformación de la noción de tiempo histórico, recurriendo al trabajo interdisciplinar entre la enseñanza de la historia y la pintura, en donde el análisis de obras pictóricas del pasado y la expresión fortalezcan su relación con la historia y con su identidad como sujetos históricos.

-HIPÓTESIS

Si partimos de una educación integral que busque la conformación armónica entre todas las áreas de desarrollo de un individuo, y si lo hacemos desde una sólida base que argumente la posibilidad de realizar un entramado entre diferentes áreas del saber humano, podemos entonces considerar que:

- La conformación de la noción de tiempo histórico en niños de la segunda infancia puede verse favorecida a través del trabajo interdisciplinario que involucre la enseñanza de la historia y la educación artística, tendiente hacia el fortalecimiento del pensamiento histórico y artístico como elementos importantes de la formación integral.
- Los murales, como fuente de registro histórico y como patrimonio artístico, pueden fungir como oportunidad para desarrollar el tiempo histórico en los niños, toda vez que la apreciación de las obras y la contextualización histórica proveen de elementos

cognitivos y sensibles que brindan posibilidades de análisis reflexivos adecuados para su edad.

- La expresión artística a partir de la pintura es capaz de involucrar a los estudiantes de modo intelectual y afectivo, permitiendo también la operación de nociones mentales que contribuyen al desarrollo del tiempo histórico desde una perspectiva personal, en donde éstos pueden asumirse como sujetos históricos.

-METODOLOGÍA

Para efectos de la investigación que este documento plantea, se llevó a cabo el trabajo bajo las siguientes formas metodológicas:

Investigación documental

Se realizó una recopilación de fuentes bibliográficas, revistas académicas especializadas, tesis y documentos oficiales que fortalecieron el marco teórico de la tesis. Las fuentes se orientaron hacia aportes pertinentes para la naturaleza de la investigación desde la teoría de la historia que tratan sobre el tiempo histórico, así como en las posturas psicológicas sobre las que se fundamenta la comprensión de éste. De igual forma, se analizaron las ideas generales acerca del tiempo vistas desde la pintura y cómo es que éstas pueden apoyarse con la enseñanza de la historia; a la vez que se revisaron los programas de estudio de historia y educación artística (1993 y 2011) para dilucidar los puntos de anclaje entre estas asignaturas, así como su progresión curricular para saber cómo tomarlas como punto de apoyo. Este tipo de investigación también se enfocó por encontrar las pertinencias didácticas en el análisis iconográfico a partir del estudio histórico, así como en la interpretación de las pinturas desde la educación artística.

Investigación etnográfica

La selección de datos cualitativos en el universo donde se realizó la investigación en su fase de práctica de enseñanza fue necesaria para profundizar en las variaciones de la aplicación de nuestro trabajo. En este sentido, se aplicaron cuestionarios escritos al grupo de práctica que dieron cuenta de su forma de entender el tiempo histórico a partir de la propuesta didáctica aplicada, así como de sus habilidades y concepciones en el lenguaje pictórico.

Dicha recopilación puede ser considerada como una valoración previa del universo de práctica-investigación, así como la recuperación de resultados obtenidos.

Investigación-acción

Esta modalidad implicó la compilación de evidencias que surjan de la aplicación de la propuesta didáctica emanada de la investigación documental y de los insumos que sirvieron como valoración, dentro de la fase inicial del trabajo práctico. A su vez, los productos obtenidos (diario de observación, trabajos realizados por los niños, videograbaciones y fotografías) durante la fase de aplicación propuesta fueron analizados desde un enfoque clínico. Evidentemente, el diseño y la aplicación de dicha propuesta fueron ejecutados por la tesista, tomando como sustento que “el responsable y director de la investigación de los procesos educativos (como acto sustantivo) debe ser el profesor”.⁶⁵ Esta postura no pretende despreciar el valor del investigador. Más bien, busca que el docente también se asuma como un investigador de su propio quehacer pedagógico, de modo que él mismo sea quien analice, contraste y revitalice su práctica educativa.

Adecuación del método clínico piagetano

Aunque el fin de esta investigación no responde a un enfoque meramente psicológico, creemos pertinente que, al tratar nuestro trabajo sobre el desarrollo de una noción mental, como el tiempo histórico, es importante recurrir a las contribuciones que hizo Jean Piaget en el diseño y aplicación de este método (basado en entrevistas y conversaciones abiertas) para aproximarse al pensamiento de los niños, y que Delval expone con mayor detenimiento en *Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico*,⁶⁶ de tal manera que nos ayudó a la recuperación de las ideas que los educandos hicieron en relación a su construcción del tiempo.

-CONTENIDO

Adentrarse de manera simultánea en el mundo de la historia y de la educación artística en la escuela no es tarea sencilla, dada la naturaleza multifacética que presentan ambas áreas.

⁶⁵ ÁLVAREZ Balandra, Arturo Cristóbal y Virginia Álvarez Tenorio, *Métodos en la investigación educativa*. México, UPN, 2014, p. 21.

⁶⁶ DELVAL, Juan, *Descubrir el pensamiento de los niños...*

Por esta razón, la presente tesis se estructurara en tres capítulos, los que de forma paulatina –esperamos- dan respuesta a las cuestiones hasta aquí planteadas. Así pues, el contenido se encuentra organizado del siguiente modo:

Capítulo primero: En este capítulo se realizan algunas precisiones teóricas respecto al pensamiento histórico y, fundamentalmente, al tiempo histórico, vistos desde la esfera de la teoría de la historia y la psicología, así como algunas concepciones sobre el tiempo desde el arte pictórico. También se abordarán cuestiones relativas al análisis iconográfico aplicado al estudio histórico, aterrizando en las contribuciones que de éste sean pertinentes en escenarios educativos con niños, así como al tipo de interpretaciones pictóricas que pueden hacerse desde el arte a través de la apreciación y la contextualización histórica, y que contribuyan al trabajo interdisciplinario. De igual modo, se incluyen precisiones desde la enseñanza de las artes que justifican la importancia del pensamiento artístico y del trabajo artístico-visual con niños, en donde la expresión personal es fuente también de uso del tiempo personal que se inserta en una dimensión histórica.

Capítulo segundo: Corresponde a esta sección abordar el encuadre histórico que otorga sustento a los cambios más recientes en los programas de estudio de primaria: los de 1993 y 2011, pero se incluyen algunas previsiones que los de 2017 hicieron, ahora derogados. Esta revisión brindó una aproximación comparativa relacionada con la evolución de dichos programas en las asignaturas de historia y educación artística, haciendo énfasis en los de cuarto grado por ser éste el universo de estudio y aplicación de la propuesta didáctica llevada cabo. Se enfatiza en las concepciones que cada programa mantuvo o mantiene con el pensamiento y tiempo histórico, las distintas perspectivas que ha tenido el desarrollo curricular de la educación artística, así como el tratamiento de la pintura como fuente histórica visto desde la postura oficial. Este análisis obedece a una recuperación crítica, no descriptiva de los enfoques y organizaciones programáticas de ambas asignaturas para ensalzar los puntos de convergencia entre ambas y justificar todavía más el trabajo interdisciplinario llevado a cabo. Además, la revisión curricular no nos obligó a trabajar contenidos temáticos propios del grado, dado que ése no fue nunca nuestro fin. Antes bien, sirvió como punto de arranque dentro de la investigación.

Capítulo tercero: En la parte última de la tesis se expone abiertamente nuestro propio abordaje didáctico en el que se entrelazan la enseñanza de la historia y la educación artística enfocadas hacia el desarrollo del tiempo histórico recurriendo a la pintura mural como modo de aproximación. Se esclarecen desde nuestro punto de vista los aspectos coyunturales en las que ambas áreas convergen para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, así como las bases teóricas sobre las que asentamos el trabajo interdisciplinario.

De igual modo, esclarecemos técnicamente los murales con los que se trabajó, dando especial lugar a su pertinencia con un trabajo que promueve el tiempo histórico vía la pintura. En consonancia con todo lo anterior, describimos las fases de la propuesta y ofrecemos las características generales de su diseño y de su aplicación. Al final elaboramos un análisis de la práctica de la enseñanza llevada a cabo a lo largo de diez sesiones, misma que se encuadra desde un enfoque inminentemente clínico y donde recuperamos impresiones personales, las del grupo de práctica y las que logramos realizar a la fecha derivadas de los instrumentos de valoración aplicados y los productos obtenidos, hechos por los niños.

Conclusiones: Como parte final de la investigación se agregarán, más que una recapitulación progresiva de lo abordado en ésta, más reflexiones derivadas de todo el trabajo realizado sumándose al último apartado del último capítulo, pretendiendo dar respuesta a las hipótesis planteadas con anterioridad de acuerdo a los resultados obtenidos entre el bagaje teórico y la propuesta didáctica aplicada y el análisis que de ésta emanó.

Anexos: Se adicionan diversos tipos de apéndices que amplían la explicación de varios puntos de la tesis, sobre todo de la parte final. Se adjuntan las planificaciones que sustentaron el diseño de la propuesta didáctica, el diario de observación, la sistematización de los instrumentos aplicados a los estudiantes y fotografías de los productos obtenidos y de momentos cruciales de la fase operativa de nuestro trabajo de campo.

CAPÍTULO PRIMERO. EL TIEMPO HISTÓRICO COMO NOCIÓN FUNDAMENTAL EN LA CONFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO. LA PINTURA COMO VÍA DE ACCESO AL TIEMPO.

El tiempo constituye un elemento fundamental que los seres humanos toman como sistema de orientación y referencia para desenvolverse en el mundo. Dicho sistema implica una elaboración de orden cognitivo que se da en los sujetos en la medida en que transitan en su propio crecimiento a través de la interacción con su entorno. Sin un contacto externo que provea de sentido a este sistema de referencia es complicado insistir en el desarrollo del tiempo, pero tampoco se debe limitar la idea de que sólo por contacto externo llega a consolidarse éste. Las acciones de reconstrucción interna de cada individuo también juegan un papel esencial al momento de elaborar tan compleja noción, misma que los aproximará hacia un entendimiento más profundo en el estudio del pasado, siempre y cuando sea llevado a cabo mediante la movilización adecuada de los esquemas de pensamiento.

En este sentido, el pensamiento adquiere una connotación especial cuando se refiere al conocimiento social, en tanto que constituye una de las caras que lo componen. Pensar socialmente implica pensar históricamente, porque sobre el decurso de las sociedades descansa el tiempo con sus permanencias, cambios y duraciones como un atributo concomitante. Así, el pensamiento histórico encuentra en la temporalidad gran parte de su fundamento, de tal modo que a partir de ésta se posibilita la explicación y la interpretación de la historia recurriendo a interpretaciones mentales, las que se ven incentivadas por la intervención de un contexto social e incluso por orientaciones academicistas, cuando se trata de un entorno escolarizado, por ejemplo.

El pensamiento y el tiempo histórico encierran toda una amalgama de complejidades que no deben ser pasadas por alto cuando de enseñar historia se trata, mucho menos cuando uno pretende orientar su quehacer hacia educandos que se hallan en la etapa de la infancia. Es justo en esta etapa de la vida en la que la noción del tiempo inicia su construcción, y de ella depende en gran medida el tipo de acercamiento que se tenga con la historia en el corto, mediano y largo plazo.

La diversidad de fuentes que sustentan la investigación histórica también tiene que ver en el ámbito de su enseñanza, aunque de modo distinto, reflejándose en una potencialización en el desarrollo del pensamiento histórico en aras de contribuir a la formación integral de sujetos. En este tenor, las obras pictóricas constituyen medios latentes de trabajo que invitan al trabajo deliberado con la contextualización histórica y las reflexiones que en torno al tiempo histórico se suscitan de ella, además de que en sí mismas proveen de medios de acceso al pensamiento y al sentir artístico, elementos fundamentales en la consecución de la formación integral.

Si el tiempo constituye el atributo por excelencia de la historia, ¿no deberíamos ocuparnos por descubrir cómo es que éste se va conformando en el pensamiento infantil para así encontrar alternativas de aproximación más genuinas con el propio desarrollo de los niños? ¿Es posible que algunas tendencias historiográficas pueden dar luz acerca de este punto, de modo que pudieran congeniar con otro tipo de estudios, tales como los psicológicos o lo artísticos? ¿Una visión artística desde la plástica aplicada al abordaje del tiempo en niños pudiera ser compaginada con la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico? ¿Es realmente necesario prescindir de la riqueza de las formas prelógicas temporales que cada niño conforma desde edades tempranas para dar paso a un sentido del tiempo convencional y homogeneizador que niega otros modos de asumir el tiempo y, por ende, otras formas de interpretar la historia? Intentaremos hacer un esfuerzo para mostrar nuestro propio punto de vista en las siguientes líneas.

1.1 El pensamiento histórico y el pensamiento artístico como elementos conformadores del conocimiento social

1.1.1 El pensamiento histórico como elemento indisociable del conocimiento social

Cuando se habla de términos como “historia”, “historiografía”, “investigación histórica”, “enseñanza de la historia”, inevitablemente pensamos en el estudio del pasado. Las miradas que nos aproximan hacia éste no se saldan recurriendo al manejo de una diversidad de fuentes, para el caso de la investigación, o poniendo en práctica un sinnúmero de estrategias didácticas, para el caso de la enseñanza, si no consideramos que al pasado no se

puede llegar de otra manera que no sea imaginándolo, recreándolo, haciéndolo posible desde marcos mentales elaborados con la mayor objetividad posible tomando como punto de partida evidencias y vestigios o intervenciones deliberadas y provistas por la enseñanza escolarizada de la historia. La tarea del investigador, la de quien enseña y la de quien aprende historia tienen diferentes intenciones y distintos derroteros de acción, pero poseen un punto en común: al pasado no se puede llegar sino cuando es *pensado*. Es así como el pensamiento histórico emerge como la condición esencial para realizar el estudio de la historia desde todas las directrices posibles.

Pierre Vilar insistía en las peripecias que supone el oficio del historiador al momento de realizar estudios en torno a la utilización de criterios de investigación que le demandan empaparse de otras ciencias sociales, mismas que muchas veces –paradójicamente- tienden a considerarse ahistóricas dentro de marcos propios de especializaciones exacerbadas: “la historia es la única posibilidad, para toda ciencia social, de captar las realidades en movimiento, y que cualquier ciencia social que se evada de la historia resulta una falsa ciencia que aspira a absolutos totalmente quiméricos”.⁶⁷ De hecho, enfatizaba que el pensamiento histórico debería ser una condición esencial en otras áreas del conocimiento, de tal forma que la comprensión de su devenir estuviera al alcance del especialista, aun cuando éste no fuera historiador.⁶⁸ Ello nos lleva a pensar en los mecanismos que propone la enseñanza para poder aproximar a los educandos a este tipo de elaboraciones intelectuales quienes, por cierto, no son ningún tipo de especialista. Sin embargo, ello no nos exime de la responsabilidad formativa que nos compromete a incidir en el pensar histórico de ellos.

En este sentido, si consideramos que el conocimiento social se conforma a partir de las aportaciones que cada una de las ciencias sociales puede hacerle, resulta crucial detenernos en reflexionar en cómo es que la historia puede llegar a sustentar cada una de las esferas que conforman a dicho conocimiento y viceversa y, sobre todo, en cómo influir para nutrirlo a partir de eso en lo que tanto hacía hincapié Vilar: el pensar históricamente.

⁶⁷ VILAR, Pierre, “La soledad del marxista de fondo”, publicado en *Revista Espáce Temps*, no. 29, 1985, en VILAR, Pierre, *Pensar la historia*, México, Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”, 1992, p. 92.

⁶⁸ VILAR, Pierre, “Pensar históricamente”, conferencia pronunciada en la clausura de los cursos de verano de la “Fundación Claudio Sánchez Albornoz”, Ávila, 30 de julio de 1987, en VILAR, Pierre, *Pensar la historia...*, p. 30.

Este último hizo algunos pronunciamientos al respecto. El que más sobresale a nuestro juicio, es el relativo a situar al pensamiento histórico como esa posibilidad para comprender a los hombres en sociedad en un entorno general y situarlos en el tiempo, de modo que también considere— en este caso el historiador— que él mismo forma parte de la historia.⁶⁹ De ahí que este autor enfatizara en que el pensar históricamente obliga a “*situar, medir, fechar, sin cesar*”, sin que ello implique el juicio subjetivo de quien estudia la historia, al contrario: “éste consiste en comprender y en esforzarse por hacer *los fenómenos sociales en la dinámica de las secuencias*”.⁷⁰ Aunque disentimos un poco en relación a la sucesión como elemento único del pensamiento histórico (en el apartado sobre el tiempo histórico manifestaremos el porqué), sí consideramos que es fundamental para poder “moverse” en él, y así tener muy bien ubicados los momentos cruciales en que se manifiestan los acontecimientos, cuando menos en un orden que les dé sentido.

Ahora bien, si aplicamos este esquema en otras áreas del conocimiento social, nos encontraremos con que cada una presenta sus propias características. No obstante, podemos advertir que el pensamiento histórico contribuye sustancialmente a la elaboración de interpretaciones sociales más completas y con un grado mayor de complejidad cuando se inserta en otras áreas (incluidas las humanidades y las sociales), toda vez que puede y debe discurrir entre el tiempo y el espacio para realizar sus propios descubrimientos, explicaciones, conclusiones, nuevas perspectivas. Pensar históricamente no se circunscribe sólo al campo del estudio de la historia, y mucho menos sólo a su faceta investigativa. Pensar de modo histórico implica poder elaborar diferentes tipos de representaciones de la realidad que den cuenta de cómo el tiempo se ha hecho presente en diferentes facetas de la vida humana y natural. Su aplicabilidad resulta una condición mínima para poder profundizar en cualquier otro campo del saber.

Dicho lo anterior, resulta necesario que la enseñanza de la historia se aboque a generar procesos que permitan que el pensamiento histórico se dé, principalmente, a partir de situaciones concretas que permitan a los estudiantes transitar reflexivamente entre los procesos históricos y su propia realidad. Es ahí en donde es importante que hagan su

⁶⁹ VILAR, Pierre, “Maravall y el saber histórico”, publicado en *Cuadernos hispanoamericanos*, no. 477/78, marzo-abril 1990, en VILAR, Pierre, *Pensar la historia...*, p. 77.

⁷⁰ VILAR, Pierre, “Pensar históricamente”..., pp. 21 y 23. Las cursivas son nuestras.

aparición las contribuciones derivadas de los estudios historiográficos posibles a ser aplicados en términos didácticos, así como la intervención de la teoría de la historia y la suma de algunas perspectivas psicológicas que potencialmente sirvan a crear condiciones para pensar la historia cuando nos referimos a la enseñanza formal. Pensamos que esta triada es capaz de fraguar un crisol interesante en el que se pueden verter distintas perspectivas que se nutren de elementos diferentes, pero que sumados y matizados debidamente son capaces de dar cabida a la habilidad para maniobrar deliberadamente entre el tiempo y el espacio, en donde los sujetos puedan visualizarse como productos y como agentes históricos que forman parte de entornos sociales que se complejizan, es decir, lo que nosotros asumimos como pensar históricamente.

El pensamiento histórico también obliga a formar el sentido crítico de quien se sumerge en el viaje de llevarlo a cabo. De ahí que deban ser tratados con sumo cuidado los criterios ideológicos y morales con que se suelen teñir los contenidos de la enseñanza de la historia en las escuelas, debido a que pueden llegar a imposibilitar eso que señalaban Carretero y Kringer: hacer el ejercicio libre para “comprender, revisar y criticar el pasado, pero también para imaginar otros posibles presentes y futuros”.⁷¹ Por su parte, Vilar hizo su propia contribución al respecto a partir de la idea de poder matizar dichos criterios que devienen de la carga nacionalista y de la naturaleza del propio pensamiento infantil si se parte de una buena formación histórica desde las etapas de la escolarización.⁷²

Por ello, pensamos que pensar históricamente no sólo se restringe al estudio del pasado⁷³, de manera que esa “futorología” de la que nos hablaba Vilar puede ser posible,

⁷¹ CARRETERO, Mario y Miriam Kringer, “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”, en CARRETERO, Mario y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*, Argentina, Paidós, 2010, p. 79.

⁷² VILAR, Pierre, “Maravall y el saber histórico”..., p. 77.

⁷³ Diferimos un poco de la idea de Sebastián Plá cuando afirma que “*pensar históricamente* [es] la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular”, debido a que, en primer lugar, si el pensamiento histórico restringe su actuar reflexivo y temporal en el pasado puede imposibilitar sus usos y su sentido en el presente, además de negar toda debida y cuidada proyección futura. En segundo término, cuestionamos hasta qué punto el tiempo histórico y la causalidad son elementos indisociados uno del otro y si sólo son vehículos ideados por los profesionales de la historia, toda vez que ello nos llevaría a pensar que las personas en general no podrían, en consecuencia, pensar históricamente. Finalmente y toda vez que sabemos a qué tipo de trabajo se refería Plá a partir de la referencia utilizada, creemos que si bien la escritura constituye la representación por excelencia de la que se vale la historia para ser abordada a través del estudio historiográfico, esa aseveración constriñe otro tipo de posibilidades que pueden también favorecer el pensamiento histórico y que, de hecho, constituye la naturaleza que sustenta a la presente

cuando menos en términos de proyección mental en los terrenos de la enseñanza de la historia y luego de un arduo trabajo al respecto con los estudiantes en el que intervengan criterios de análisis y reflexión que no devengan en previsiones catastrofistas o infundadas. En esa línea, la enseñanza de la historia debería promover el pensamiento histórico como el eje vertebral de su quehacer, toda vez que integre el abordaje de habilidades de pensamiento con los contenidos a observar, de modo que los educandos puedan detectar la trascendencia del pasado en su presente y en su futuro.⁷⁴

Sin embargo, el juego entre diferentes tiempos y espacios abre diferentes brechas que pueden alejarnos y a la vez acercarnos con la materia de la que está hecha la historia. Es lo que Wineburg asumía como lo *antinatural* del pensamiento histórico: “el pensamiento histórico, en su forma más profunda, no es un proceso natural ni algo que surge automáticamente del desarrollo psicológico. Su realización, en realidad va en contra de la manera en que pensamos ordinariamente...”.⁷⁵ A partir de este pronunciamiento es que el pensar de modo histórico surge como un requisito en las esferas de la enseñanza, toda vez que comprendemos que cuando comenzamos a habilitarnos en éste manifestamos una natural tendencia egocéntrica a tratar asuntos de mayor interés, que están en constante cercanía con nuestra vida. Pensamos históricamente de modo incipiente a partir de la comodidad que nos ofrecen nuestros propios esquemas mentales y nuestra carga empírica.

El pensamiento egocéntrico que Piaget con mucho énfasis defenderá en sus ideas tiene grado de aplicabilidad en el pensamiento histórico en edades tempranas y con cierta seguridad en edades avanzadas si no hay lugar a un tratamiento artificial, exprofeso, *antinatural* por acción de la enseñanza, sea formal o informal, o por injerencia del entorno. Esto obedece a que pensar históricamente obliga a también saber trascender el contexto inmediato para instalarse en otros espacios que ni siquiera corresponden temporalmente con el sujeto que los estudia. Implica a su vez un proceso de formación que, al no darse de modo espontáneamente evolutivo, requiere de múltiples juegos de estudio entre la lejanía y la

investigación. Véase PLÁ, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés S. A. de C. V., 2005, p. 16.

⁷⁴ CARRETERO, Mario y Marcelo Borrelli, “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente”, en CARRETERO, Mario y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico...* p. 129.

⁷⁵ WINEBURG, Sam, *Pensamiento histórico y otros actos antinaturales. Trazando el futuro de enseñar el pasado*, s.d. Versión PDF, p. 13.

cercanía de diversas aproximaciones con el tiempo sin que se vean reducidas *sólo al pasado*, pero que tampoco estén limitados por un cercado presentismo, en un abordaje de temáticas únicamente locales o en una incompresible alteridad.⁷⁶

En consecuencia, el pensamiento histórico exige, además del juego del tiempo entre pasado, presente y futuro, un modo de acercarse a la lejanía, a lo extraño para también poder habitarlo y hacerlo conscientemente parte del devenir. La dupla que supone el tratamiento de contenidos familiares y ajenos sugieren el acto antinatural señalado por Wineburg, mismo que requiere de un tratamiento que la enseñanza de la historia debe realizar, dado que las predisposiciones orgánicas y funcionales en los sujetos no son suficientes.

Por otro lado, las aportaciones hechas por Lev Vygotsky a partir de la psicología sociocultural juegan un papel fundamental a la hora de desarrollar el pensamiento histórico, puesto que “entre el hombre y el mundo exterior está el entorno social, que a su propia manera refracta y dirige los estímulos que actúan sobre el individuo y guía todas las reacciones que emanan del individuo”.⁷⁷ Los diálogos que los sujetos establecen con el contexto social se basan en una doble tendencia: por un lado se encuentran los procesos sociales (interpsicológicos) sobre los que podríamos encontrar la existencia de la historia en tanto constructo del devenir social, y por otro se hallan las propias condiciones intrapsicológicas de cada individuo para poder apropiarse de todos esos constructos sociales y culturales que están instalado fuera de él y que le permitirán hacerlo asequible para sí mismo.

La peculiaridad que adquiere el pensamiento histórico en este aspecto tiene que ver con esa posibilidad de asequibilidad que carece de posibilidades para asentarse sobre elementos tangibles y concretos de los que pudiéramos echar mano en el presente como si quisiéramos experimentar en un laboratorio (por muchas fuentes primarias de que dispongamos, el pasado ya *no está*, ya *fue*). Si retomamos a Vygotsky esto tendría que ver con la descontextualización de los conceptos. Así, la abstracción mental se hace necesaria al igual que sus negociaciones con el entorno para poder reconstruir, interpretar o simplemente pensar el pasado con sus debidas implicaciones temporales en el presente (o desde el presente) y en el futuro, como hemos insistido: “El pensamiento histórico requiere de una

⁷⁶ CARRETERO, Mario y Miriam Kringer, “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”..., p. 59.

⁷⁷ VYGOTSKY, Lev, *Psicología del arte*, España, Paidós, 2006, p. 308.

contextualización de los significados dentro de su existencia espacio-temporal pero a su vez el discurso como un todo es descontextualizado, pues está lejos de la realidad concreta, que sería el pasado. El todo es descontextualizado pero su interior debe estar contextualizado sobre sí mismo”.⁷⁸

Todavía más comprometedor resulta el acto de pensar que opera en las esferas intelectuales aun con todas las implicaciones que la socialización brinda para que éste se dé de modo más adecuado con las características del entorno, por ello debe emerger la categoría de la autonomía dentro del pensamiento histórico, misma que nos obligaría a pugnar por la realización de sujetos históricos a partir de la enseñanza de la historia.

Asumirse como un sujeto histórico conlleva a realzar los alcances que las propias acciones tienen dentro de un marco de intervenciones que se comparten en sociedad. Apostar por fraguar sujetos que *se piensen históricamente* implica desarrollar la idea que todos somos producto del pasado, pero que también nuestro actuar en el presente transforma la realidad y constituye una gama de condiciones que altera las posibilidades del futuro. Se trata de formar individuos que “se conciben como parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos, y en el cual pueden ser activos protagonistas”.⁷⁹

Lo anterior obliga a plantearnos hacia qué público nos estamos dirigiendo, dado que el pensamiento histórico del especialista en historia goza de una traza distinta que la de un educando que sólo estudia historia como parte del currículo. En este tenor, acotaremos ese universo de posibilidades intentando dar cuenta de algunos aspectos relativos al pensamiento histórico en la infancia.

1.1.2 El desarrollo del pensamiento histórico en la infancia

Cuando se trata de aproximar la mirada sobre la manera en cómo se construye el conocimiento desde la infancia estamos obligados a indagar sobre la esfera social, más allá de lo que otras áreas promueven, tales como la verbal o la lógica-matemática, mismas que ya han sido ampliamente abordadas para efectos pedagógicos. El conocimiento social, por su

⁷⁸ PLÁ, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente...*, pp. 75-76.

⁷⁹ CARRETERO, Mario y Marcelo Borrelli, “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente”..., p. 121.

parte, constituye un eje articulador de la formación de todo sujeto, en virtud de que a partir de éste los seres humanos van consolidando paulatinamente distintos modos de vincularse con el entorno, así como de la capacidad de respuesta que puedan llevar a cabo dentro de una participación activa. Es decir, el conocimiento social, aún más que cualquier otro tipo de conocimiento, se basa en los constantes encuentros y desencuentros con el contexto que un individuo experimenta de forma directa desde edades tempranas, habilitándolo gradualmente y por inferencia de sus propios esquemas mentales para entender la realidad a partir de las representaciones que logre ir haciendo de ésta.

En nuestra experiencia docente hemos notado que los niños muestran un latente interés por aprender elementos sociales de su entorno cada vez que buscan integrar aquellas regularidades que identifican como parte de la rutina comunitaria a sus propios esquemas de vida. Por ejemplo, saber que en algún momento del año acontece la festividad patronal de la localidad y que ello implica el seguimiento de diferentes rutinas previas y durante la celebración de las que desde edades tempranas van incorporándose, al grado de esperar con altas expectativas ese momento. Ello nos sugiere una disposición preliminar por formar parte activa de su contexto en aras de irlo reconstruirlo de modo personal.⁸⁰

Juan Delval, retoma la postura de la psicología cognitiva de Jean Piaget, y nos aproxima hacia una tendencia constructivista en la que los niños realizan representaciones del entorno social como “modelos del mundo”. Éstas no se limitan a las sensaciones aportadas por los sentidos, sino que se amplían con voracidad al pasar por las estructuras del pensamiento del propio individuo.⁸¹ No obstante, los aportes de Delval no son suficientes para explicar el conocimiento social y su desarrollo si no consideramos el peso que en sí mismas tienen las relaciones sociales que el sujeto mantiene con su entorno; de ahí que los

⁸⁰ En la comunidad de San Lucas Pío, que es el entorno en donde esta investigación tuvo lugar en su fase operativa, se celebra al santo patrono (San Lucas) el 18 de octubre de cada año. Previo a la “fiesta grande” que tiene ese lugar, los habitantes de la comunidad realizan diferentes actividades que los preparan para el festejo. Uno de ellos es lo que denominan “El estreno”, que es organizarse para realizar viajes a un municipio cercano para adquirir la ropa que han de usar durante los días que dura la celebración. Los niños con los que he tenido contacto en la escuela primaria de la localidad se ausentan de ésta durante esos días para ir a comprar lo que han de vestir, sin importar la pérdida de clases. Este es un ejemplo simple, pero que da muestra de cómo la carga social comienza a fraguar desde edades tempranas diversos modos de irse incorporando a la vida social, lo que constituye a su vez una forma de conocer socialmente a su entorno.

⁸¹ DELVAL, Juan, *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*, México, Siglo XXI Editores, 2013, p. 9.

aportes vygostskyanos y los que se derivan de ellos -en cuanto a la importancia de los vínculos socioculturales para el desarrollo- deban ser retomados nuevamente a fin de no circunscribir a la conformación del conocimiento social únicamente en las esferas mentales.

En razón de lo anterior, podemos decir que “los conceptos infantiles se elaboran modulados por las prácticas sociales, que son indisociables en la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen”.⁸² Invisibilizar el sostén mismo del conocimiento social dentro de la elaboración personal de éste resultaría contradictorio en sí mismo al negar el origen de donde emergen los constructos sociales compartidos. En este entendido, el conocimiento social, debido a esa peculiaridad que lo distingue del mundo físico –aunque en cierta medida dependa de él- constituye un complejo entramado de relaciones que van estableciéndose desde la infancia, que operan en los planos internos de los sujetos, sí, pero con injerencia constante del entorno, toda vez que los niños reconstruyen aquellas categorías sobre las que descansan los conocimientos sociales, entre las que destacan los de orden histórico.

Ahora bien, los hechos sociales, y peculiarmente los que se inscriben dentro de la esfera histórica, carecen de un rasgo del que sí gozan los hechos naturales: no son tangibles en sí mismos y se ubican en lejanía temporal del presente en el que viven los niños. La dificultad que supone no poder acercarse empíricamente a éstos no implica que los infantes no puedan elaborar ideas sobre ellos (pensemos en un niño de cinco años que identifica a los personajes principales del movimiento por la Independencia de México, y que incluso puede referirse a este pasaje histórico), pero los procesos de elaboración intelectual se ven todavía impregnados por la *plasticidad* que el tiempo histórico en tanto noción mental conserva en razón del propio desarrollo del menor.

Es decir, que los progresos del conocimiento social se verán fortalecidos en la medida en que el pensamiento histórico⁸³ vaya desplegándose desde una esfera egocéntrica hacia una

⁸² CASTORINA, José Antonio, “Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales”, en Carretero, Mario y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico...* p. 169

⁸³ Además del pensamiento histórico como fuente de elaboración de representaciones sociales del mundo, se encuentran también los aspectos económico, político, cultural, y otros más específicos que constituyen los campos principales sobre los que se apoya el conocimiento social. Véase DELVAL, Juan, *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias...*, p.p. 100-104.

proyección más genérica, en donde el juego con las temporalidades vaya acomodándose, situación que le llevará varios años a cualquier persona, y de la que nos ocuparemos en detallar más adelante. Pero, como ya lo hemos señalado, la progresión mental del pensamiento histórico en los niños no está garantizada en sí misma, si no descansa sobre elementos depositados dentro de una estructura social que los dote de significado. De ahí que pensar históricamente en la infancia suponga una elaboración nada sencilla, nada *natural*, en palabras de Wineburg.

Aparece además otra peculiaridad en el pensamiento infantil que momentáneamente imposibilita a los menores para comprender con objetividad los procesos históricos de índole política-social a todos aquellos eventos que impliquen situaciones de disputa, aunque puede ser extensiva en edades adultas. Los temas de sensibilidad, tales como los conflictos sociales que desembocan en guerras o rebeliones, no son tan fáciles de asumir desde una perspectiva infantil, en donde el orden en el mundo es *el que es* y en donde no hay cabida a situaciones contrarias al idilio y a la cooperación mutua entre las personas, y si los hay, es porque “son situaciones anómalas y excepcionales”. Si retomamos esta dificultad del pensamiento infantil para percibir y analizar las fuentes de conflicto en los terrenos del pensamiento histórico, veremos que es más complicado de lo que suele pensarse el abordaje de contenidos históricos dentro o fuera de la escuela, aunado a que en la estructura pacífica que prepondera en las representaciones que hacen los niños acerca del entorno social sólo hay cabida para la explicación de los conflictos sociales a partir de una postura moral: es porque hay personas malas y buenas.

La dicotomía en el pensamiento del menor que da respuesta a las eventuales rupturas con el orden que puedan percibir, sea por que las presencien o porque les lleguen a través de la historia en medios formales o informales, les imposibilita analizar e inferir con profundidad sobre las causas que dan origen a los conflictos, situación que se seguirá manteniendo hasta los 10 u 11 años de edad, aproximadamente, matizando de tintes antagónicos las explicaciones históricas que puedan ir formulando, razonando casi del mismo modo la historia de Caperucita Roja que la de Cristóbal Colón.⁸⁴ El cambio que sucede después de estas edades aproximadas está relacionado con la progresión hacia la adolescencia

⁸⁴ DELVAL, Juan, *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias...*, p. 136, 181.

y una tendiente incorporación hacia una tercera etapa del conocimiento social en la que criterios más analíticos comienzan a aparecer.

En razón de lo anterior, el pensamiento histórico requiere de ser abordado en los marcos formativos escolares a partir de las dificultades que supone en sí mismo desde las edades más tempranas. La distancia temporal y la natural tendencia a pensar de modo casi maniqueo que prevalece en los niños implica tomar a estas dos características como puntos de partida que brindarán el soporte adecuado para trabajar los contenidos históricos, y no al revés. Sin embargo, ¿qué es pensar históricamente?

Pensar históricamente supone una intervención activa e interactiva⁸⁵ por parte del niño que pone en marcha sus esquemas mentales, valiéndose de las estructuras que posea, por inacabadas que éstas parezcan ser para realizar interpretaciones acerca de eventos que, aunque se encuentren en lejanía temporal y espacial respecto de él, no lo imposibilitan tajantemente para valorarlo, aunque sea de modo muy preliminar. Esto es que, aunque ya han sido señaladas las dificultades en relación al tiempo y a la evaluación objetiva de los conflictos –sean del pasado o del presente- dentro del pensamiento infantil, es importante trabajar deliberadamente para contribuir al fortalecimiento de éste, sin suponer que sea menos valioso que el pensar de un adulto. No obstante, los marcos de pensamiento interno y su paulatina evolución resultan insuficientes a la luz de un entorno sociohistórico que media el tipo de saberes que son validados colectivamente a partir de esquemas semióticos que deben ser aprendidos por las generaciones jóvenes.

Los juegos temporales adquieren aquí una gran importancia, toda vez que permiten el tránsito entre el presente y el pasado, además de la proyección a futuro a partir de anticipaciones, inferencias, conclusiones. En este sentido, el pensamiento histórico también implica un aterrizaje en espacios determinados sobre los que sucedieron los acontecimientos,

⁸⁵ Los aportes piagetanos destacan el papel activo del sujeto en su discurrir y evolución en categorías conceptuales más complejas, toda vez que tienen lugar procesos de elaboración internos que le exigen movilización de los esquemas mentales. Por su parte, las contribuciones vigostkianas aluden a sujetos interactivos toda vez que los marcos sociohistóricos en los que están inmersos adquieren el rango de mediadores culturales. En consecuencia, la participación funge como condición necesaria para poder acceder a conceptos superiores. Ambas perspectivas sustentan una buena parte de las bases del constructivismo. Véase CASTORINA, José Antonio, “El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación”, en CASTORINA, José Antonio et al, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, México, Paidós, 1997, pp. 11, 13-16.

además de la participación –y esto es lo más importante- de agentes sociales que son quienes les dan todo el sentido. En consecuencia, el pensamiento histórico requiere forzosamente de trascender la idea de que la historia es únicamente la transmisión de hechos destacados del pasado para adquirir un rango de movilización de estructuras mentales que posibiliten un discurrir reflexivo en el pensamiento histórico que gradualmente se vaya dando en los infantes.

Los riesgos de no promover el pensamiento histórico desde edades tempranas –sobre todo a partir de la escolarización- radican, precisamente, en la ausencia de sentido crítico en los sujetos para pensarse a sí mismos como sujetos históricos que forman parte de una colectividad con un pasado en común y cuyas acciones también serán causa de efectos a posteriori. Implican a su vez la postergación de un pensamiento preoperatorio, incluso en edades adultas, en donde “si no se pueden elaborar explicaciones racionales, fundadas e históricas sobre los comportamientos históricos de los seres humanos, se corre el riesgo de que estos pasen a explicarse por motivaciones ‘extra’ humanas, irracionales y carentes de lógica”⁸⁶.

El pensamiento histórico conlleva, además de procesos mentales mediados por el entorno y las condiciones propias del sujeto, el trabajo con conceptos de índole histórica. En este sentido, el pensamiento infantil va incorporando emergentes conceptos que lo van habilitando para pensar históricamente, tales como los generados propiamente por la disciplina (“Edad Antigua”), los que ha tomado prestados de otras (“las clases sociales”) e incluso los que proceden del hablar cotidiano (“el pasado”). Toda la trama de vocablos que entretejen a la historia en su modo de enseñanza implica no sólo la carga que en sí misma encierra en su significado, sino que obliga a replantearnos hasta qué punto la asequibilidad conceptual de esos discursos instalados en el exterior del niño es posible en su interior sin mayor injerencia a partir de la enseñanza, y cuándo ésta es imprescindible.

⁸⁶ CARRETERO, Mario y Marcelo Borrelli, “La historia reciente en la escuela...”, p. 129.

1.1.3 Formas distintas de representación de la realidad: el pensamiento artístico en la infancia como alternativa

El ojo que se abre al mundo. El movimiento por el que se interactúa inicialmente con el entorno. Los sonidos que integran secuencias rítmicas simples, pero llenas de sentido. Todas estas formas primitivas de contacto con el medio constituyen la antesala de una posibilidad poco valorada socialmente y por la que también se construyen representaciones de la realidad: el pensamiento artístico. Atribuir un matiz de orden cognitivo a la sutil materia de la que solemos decir que está hecha el arte no siempre ha sido un tópico abordado, debido a que se ha banalizado el sentido romántico del arte como fuente de descarga emocional, como potencial terapéutico, como creador de realidades alternas ¡cómo si el mismo acto creativo no respondiera a una forma intelectual también!

Mucho se ha dicho ya acerca de las ventajas que el arte provee al desarrollo integral de los individuos, pero es escaso el valor real que recibe en la vida cotidiana. No es de nuestro interés profundizar acerca de cuáles son las condiciones políticas y económicas que orillan a que el arte no goce del mismo reconocimiento social y educativo. Más bien, pretendemos poner de manifiesto que el pensamiento artístico dota de formas diversas para construir diferentes ideas de la realidad a partir de su innegable carga emocional, pero con las implicaciones de orden cognitivo que también están presentes en los procesos mentales del arte.

Así como el pensamiento histórico juega con las escalas de lo social para formular ideas acerca del devenir, de los acontecimientos, de los procesos históricos, de las eras, etcétera, el pensamiento artístico maniobra casi en el mismo sentido generando posibilidades de abordaje del entorno también, pero con diferentes herramientas. Unos de los pensadores que puso el dedo sobre la llaga fue Vygotsky, cuyos planteamientos en torno a la psicología del arte constituyen una buena parte de su obra, aunque no muy retomada en los terrenos pedagógicos del arte. Este autor partía de la idea de que el arte funge como un medio potente para comprender al hombre y a la sociedad debido a que ante todo es un ser sociohistórico. Para él, el arte no sólo constituye la manifestación de la emoción personal ni la descarga meramente biológica del cúmulo de sentimientos, sino que también implica a un sujeto que

vive en un contexto que lo determina, que lo orienta hacia ciertos modos de creación y de interpretación del mismo.

Vygotsky encontró que el arte constituye desde edades muy tempranas una ventana al mundo, un “*método para construir la vida*” (las cursivas son de él), en cuyas venas corren ya atisbos sociales que dan explicaciones de cómo funciona la realidad en la que están insertos los sujetos desde su infancia y que, aunque en esas edades el arte y el juego prácticamente parecen ser lo mismo para el niño, los aparentes disparates y formas prelógicas con que suelen valerse al cantar, dibujar, crear, constituyen referentes que nos revelan que saben más sobre su mundo de lo que pensamos: “el niño se interesa en crear un mundo tan enloquecido para así poderse convertir de manera más efectiva en el amo de las leyes que rigen el mundo real”.⁸⁷

Con base en nuestra propia experiencia, resulta ilustrativo añadir que los niños encuentran modos aparentemente chuscos de expresión a partir del dibujo en edades tempranas. Hemos sido testigos de cómo evoluciona el apego a la realidad en este tipo de producciones en los estudiantes que recibo entre los cinco y seis años, cuyos dibujos presentan “inconsistencias” con la realidad: figuras humanas carentes de algunas partes de cuerpo, aplicación de colores que no tienen que ver con lo real, exageraciones o disminuciones en las dimensiones de las formas que dibujan. Profundizar al respecto no es de nuestro interés por el momento, dado que constituiría una línea aparte de esta investigación, sólo acotaremos que paulatinamente este tipo de manifestaciones van cambiando, acoplándose más a modos convencionales del entorno. ¿Cómo no va a fungir la creación artística como medio entre el sujeto y la realidad? ¿Cómo no atribuir que esta interacción supone también un juego intelectual y no sólo de orden emotivo?

En este sentido, el arte surge como mecanismo de acceso al mundo, pero este mecanismo no sólo se vale de la carga emocional para realizarse. Como ya lo mencionamos, los procesos cognitivos también tienen una participación de suma importancia al respecto, cosa poco reconocida cuando situamos al arte sólo como modo de entretenimiento. En esa dirección, Elliot Eisner destaca que en la creación, la apreciación y los modos de

⁸⁷ VYGOTSKY, Lev, *Psicología de arte...*, pp. 300, 301, 308, 316, 315.

comprensión de las obras de arte hechas por otros responden a un tipo de inteligencia, luego, a un tipo de pensamiento.

Él no subestima el poder de descarga emocional que un tipo de pensamiento de este tipo –de pensamiento artístico- tiene en los sujetos, pero le atribuye un carácter también cognitivo, más de tipo cualitativo que cuantitativo, que orilla a que –en este caso, los niños- tomen decisiones de modo consciente o inconsciente acerca de lo que realizan o contemplan, en donde la experiencia con el entorno jugará un papel fundamental en torno al desarrollo de este tipo de inteligencia.⁸⁸ El pensamiento artístico amplía las posibilidades de intelectualización y comunicación personal que se escapan del mundo de lo verbal y lo lógico-matemático, medios consagrados en la sociedad y en la educación como formas consistentes para estos fines. En este sentido provee de otros modos sobre los que los sujetos pueden asumirse en el mundo, a la vez que lo representan, en aras de contribuir a la consecución de la formación integral.

En relación al papel de la experiencia, Eisner pone el acento en que este tipo de pensamiento invita a fomentar todo tipo de experiencias que deliberadamente lo estimulen, en tanto que no es consecuencia de la madurez del individuo y la enseñanza puede hacer contribuciones contundentes. Howard Gardner y su equipo coinciden también en este último aspecto.⁸⁹ Esto es que, en sujetos cuyas experiencias artísticas son limitadas, su capital cultural para expresarse, apreciar y contextualizar históricamente las producciones ajenas va a verse sumamente comprometida. Ello implica que los posibles nexos entre el pensamiento histórico y el pensamiento artístico también puedan ser puestos en jaque, debido a que ante una escasa estimulación en los terrenos cognitivos del arte tiendan a verse de soslayo las características sociohistóricas que nos ayudan a encuadrar las obras dentro de un entorno específico.

En virtud de lo anterior, podemos decir que el pensar artísticamente contempla dos dimensiones humanas, logrando hacer que prácticamente se diluyan mutuamente imposibilitando ver sus fronteras. Nos referimos al raciocinio y a la emoción, por lo que

⁸⁸ EISNER, Elliot W., *Educación la visión artística*, Barcelona, España, Paidós, 1995, pp. 99-100.

⁸⁹ EISNER, Elliot W., *Educación la visión artística...*, p. 60, GARDNER, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, España, Paidós, 1994, p. 42, 66.

consideramos que es menester romper con la tendencia que postula al arte en su faceta de enseñanza en las escuelas como esas actividades meramente de esparcimiento que en nada hacen justicia a su trascendental carga formativa. Hay que recuperar con urgencia que el pensamiento artístico también forma ideas, conceptos, opera con procedimientos mentales y motrices, pero vistos desde una faceta distinta a lo lógico-matemático o lo verbal:

...la habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos. Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a decodificar, a 'leer', los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura; los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo 'escribir con' las diversas formas simbólicas presentes en su cultura...⁹⁰

Pero pensar artísticamente no es exclusivo de todos aquellos a quienes la actividad artística les interesa por sobre otras. Pensar artísticamente es un derecho de cualquiera, aun cuando sólo se valga de los medios artísticos como parte de su formación, e implica también situar a la actividad de contemplar el entorno y participar de él, en virtud de verse a sí mismo como agente que construye y reconstruye significados que se insertan y que también proceden de su contexto. Así, encontramos que el pensamiento artístico y el histórico no son tan disímiles, dado que ambos promueven el asumirse como sujetos activos, participantes de su realidad. Aunque el primero convoca una comunión entre el intelecto y la emoción, el segundo no tiene por qué prescindir necesariamente de la carga emotiva ni de aquella parte de la cognición que también implica actos imaginativos: quizá es posible integrarlos de modo armónico. En apartados siguientes veremos cuán viable es esta idea.

1.1.4 El lenguaje pictórico en la infancia: cómo se lee, cómo se expresa

Dentro de la multiplicidad de posibilidades que nos ofrece el arte y, en consecuencia, el pensamiento artístico, encontramos en la pintura una fuente abundante de oportunidades para valernos de ella como forma de aprehender al entorno a partir de la apreciación, pero también para dar cuenta del mismo mediante la expresión.

⁹⁰ GARDNER, Howard, *Educación artística y desarrollo humano...*, p. 30.

La pintura constituye un medio de representación del entorno y, al mismo tiempo, un modo de crear formas imaginarias que pueden o no corresponder con éste, de tal modo que se convierte en un potente vehículo creador. Los niños acuden a menudo a la pintura para vaciar gran parte de su necesidad de manipulación concreta, pero también para dar salida al caudal imaginativo, sensible y creativo que los caracteriza. Howard Gardner es uno de los estudiosos que más se ha interesado en dar cuenta de cómo es que se relaciona la actividad de creación artística con el desarrollo mental. En relación a la infancia, él nos sugiere que en edades muy tempranas el pintoresquismo suele ser la característica que por excelencia encuadra a las producciones infantiles. Concordamos con ello debido a que en nuestra experiencia personal y profesional hemos sido testigo de ello respecto a lo que los niños realizan. Sin embargo, esta tendencia inminentemente imaginativa proyectada a través de dibujos y pinturas infantiles va a dar un giro decisivo entre los siete y ocho años, casi encuadrándose con la etapa piagetana de las operaciones concretas. Gardner, como otros, le denominará “etapa literal”.

En la expresión pictórica existe un gradual descenso de la actividad creadora, pero no debido a un agotamiento de las posibilidades de manipulación de materiales o de creación de símbolos, sino porque hay un interés más genuino en los infantes por incorporarse a su entorno de modo convencional. Vemos así que el conocimiento social en el que hemos estado insistiendo con anterioridad encuentra también en los procesos de creación artística un modo de incorporación al entorno del que se forma parte: “Parte del precio que se paga por esta inmersión en las prácticas de la sociedad es que los chicos se tornan muy conscientes de las fronteras convencionales entre los distintos dominios, de las recompensas de acatar las normas y de los riesgos de violarlas”.⁹¹

Más que existir una sanción externa al realizar producciones con alto grado de imaginación y espontaneidad, los infantes ubican sin reconocerlo abiertamente, que una adecuada inserción a su contexto debe ser a partir de los símbolos que ya han detectado en él, y que ellos elaboran a partir de representaciones que dan muestra de los equivalentes que

⁹¹ GARDNER, Howard, *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 122.

han logrado establecer respecto a lo que ven y lo que hacen.⁹² A partir de ese momento vemos producciones infantiles que se apegan más a la realidad. Con menor frecuencia veremos pintadas manzanas azules y perros en dos patas.

La elaboración de pinturas por parte de los niños implica la manipulación de distintos materiales que permiten que se viertan no sólo representaciones del entorno, sino que también abre la posibilidad de que se vuelquen aspectos de la propia personalidad. La consistencia de las pinturas hace posible que los sentimientos hablen por sí mismos, a diferencia de lo que sucede cuando se dibuja, que obedece más a un sentido convencional.⁹³ Es decir, ambas formas de expresión se sujetarán a partir de los siete u ocho años a criterios que se apeguen a las características que el entorno les provea, pero el dibujo, por las características que conlleva y el tipo de materiales con los que suele hacerse (crayones, lápices de colores, gises) se orientarán más a expresar ideas, mientras que la pintura y su plasticidad los guiará más hacia la manifestación de sus estados de ánimo.

Por otro lado, la apreciación plástica en la infancia guarda también un vínculo con la etapa literal a la que ya hemos aludido. Resulta que dentro del vasto universo pictórico, los niños tienden a valorar más aquellas obras que se asemejen a la realidad que los rodea, de tal forma que todas aquellas que supongan un contenido abstracto tenderán a ser desestimadas, por lo menos durante el tránsito literal, máxime si no cuentan con experiencias que deliberadamente les ayuden a ampliar el rango de lo visual. Lo que observen en las producciones de otros, tenderá a ser visto como copia fidedigna de la realidad y no como una elaboración deliberada del artista en el que confluyen decisiones estéticas, históricas y hasta políticas. Además, hay la tendencia a no considerar el carácter humano de la obra, en el sentido de que consiste en una producción hecha por una persona: “creen que las obras de arte se producen por medio de máquinas o que siempre han existido; opinan que el mérito de

⁹² Por ejemplo, en correspondencia con los estudios de Rudolph Arnhem, hemos notado la transición en el tipo de producciones de dibujo que hace una niña de seis años. Empieza a mostrar una tendencia por manejar temas menos fantásticos y que ilustran más su cotidianidad. Sin embargo, lo más notable de sus obras es que ha presentado un interés por representar cuerpos geométricos (principalmente el cubo) realizando, precisamente, esas equivalencias de lo tridimensional a lo bidimensional. Las nuevas formas que ahora se suman a su acervo gráfico dan cuenta de una tendencia que va dando de baja la escala pictográfica, mientras que la representativa va en aumento. Esta misma situación fue detectada en el producto final (un mural móvil) que realizó el grupo de práctica donde fue aplicada la parte operativa de esta investigación, misma que está detallada hacia el final del capítulo tercero de esta tesis.

⁹³ EISNER, Elliot W., *Educación la visión artística...*, p. 74-75.

una obra se puede estimar por su tamaño, por su asunto temático, o (...) por los costes de los materiales que utiliza”.⁹⁴ Será hasta edades más tardías, a partir de la adolescencia, en donde se logren integrar todos estos aspectos, pero no de modo automático si no se hace el esfuerzo por trabajar el pensamiento artístico –y particularmente la construcción del lenguaje visual– en las escuelas y demás lugares que apoyen estos aspectos. En edades más jóvenes (9 o 10 años) comenzará un discernimiento entre el contenido de la obra y el tiempo en que fue hecha sólo si se trabaja deliberadamente sobre ello, situación que quedará ejemplificada hacia el final del capítulo tercero a partir de la práctica de enseñanza que sustenta esta investigación.

Con todo, el figurativismo presente en esta etapa de la infancia, luego de haber experimentado un esplendor inminentemente creativo durante la estación preescolar, no debe ser considerado como un empobrecimiento en los canales perceptuales de los niños. Antes bien, ello nos da cuenta de cómo es que existe en ellos una tendencia hacia valorar todas aquellas formas y representaciones que se apeguen a lo que interpretan que forma parte de su entorno. Sin embargo, si existe una escasa preocupación en su contexto por habilitar sus procesos mentales para estimular también su bagaje visual, éstos no van a verse favorecidos en cuanto a sus posibilidades perceptuales. Ello apunta a lo que Eisner (retomando a Rudolph Arnheim) defenderá como la diferenciación perceptual. Así, si las experiencias son pocas, no podemos esperar que la mirada del niño trascienda el mero acto de observación para elevarse al de ver: “ver es adquirir sentido visual a través de la experiencia”,⁹⁵ y menos que sus propias producciones se vean enriquecidas, ya que la expresión no deviene tan espontáneamente en edades muy tempranas. Ahora el contexto juega un papel fundamental en cuestión de la propia obra producida en los niños a partir de las ofertas que les brinda. Vemos así que expresión y apreciación juegan una dupla indisoluble.

A lo anterior hay que sumar la idea piagetana relacionada con la apreciación artística de los contenidos visuales y de la que Eisner nuevamente se ocupó: la descentralización del pensamiento. La descentralización entendida como el acto de ampliar el exacerbado sentido personal de comprender las cosas bajo un esquema limitado, tiene que ver, en un sentido estrictamente visual, con la escasa capacidad de relacionar diferentes elementos que

⁹⁴ GARDNER, Howard, *Educación artística y desarrollo humano...*, pp. 39, 43, 38.

⁹⁵ EISNER, Elliot W., *Educación la visión artística...*, p. 87.

conforman una composición, tanto una que se aprecia, como una que se está creando. Así, un niño podría no vincular qué tiene que ver la posición en la que una figura humana está pintada en una obra en relación al fondo que la contiene, o bien, no ubicar cómo algo que él mismo está pintando se puede relacionar con lo que pintará después en la misma producción. Si la centralización va disminuyendo con la madurez, ello sería garante para decir que los rangos visuales mejorarán en automático, pero esa idea es insostenible a la luz de que la generalidad de las personas no posee las herramientas suficientes para considerarse hábiles en el lenguaje visual que aprecian, ya no digamos en su expresión. Por tal razón, insistimos en que las experiencias que tengan los niños para habilitarse en los terrenos visuales y artísticos son contundentes para fortalecer la lectura de obras pictóricas y también para elaborarlas.

Aquí es donde surge un elemento adicional: ¿es posible hablar de una latente contextualización histórica de las pinturas en la infancia, en virtud de la tendencia hacia valorar al figurativismo por encima de la abstracción, y de una centralización de la mirada que limita la diferenciación perceptual? Aunque antes de que finalicemos este capítulo abordaremos la contundencia de la contextualización de las obras de arte para fines educativos de la historia, adelantamos por ahora que más que posible, es necesario. Durante mucho tiempo se ha sostenido que la expresión es más importante que la apreciación porque permite la comunicación desde lo más profundo que tiene el sujeto, de acuerdo. Pero en algún momento esta situación derivó en una exacerbada libertad de expresión artística⁹⁶ que, en el mundo de la enseñanza, supeditó el trabajo con las técnicas artísticas, quizá en ese consonancia con la idea de John Dewey en torno a despojar al arte de su sentido espiritual y reservado sólo para unos cuantos para situarlo en un sentido experiencial al que cualquiera puede y debe acceder.⁹⁷ No opinamos lo contrario, pero el acento sobre una exacerbada

⁹⁶ Nos estamos refiriendo al eco que resintió la educación artística a partir de la Escuela Nueva en los inicios del siglo XX, en donde la no sujeción de la creatividad de los estudiantes hacia el aprendizaje de técnicas concretas de cada lenguaje artístico ponía el acento sobre el caudal emotivo. Esto es que el centro de la formación era el sujeto y su urgencia por expresarse, y los medios y el producto pasaban a segundo rango. México acogió parte de estas perspectivas, mismas que se fraguaron en forma de educación artística para el uso del tiempo libre y que no involucraron la estructuración de una organización programática rígida, a diferencia de otras asignaturas. De este asunto nos ocuparemos en el capítulo segundo. Nosotros apremiamos la libre expresión a través del arte, pero también consideramos que es necesario habilitar, en este caso, a los educandos en lo relacionado con los insumos mínimos para desenvolverse en el mundo de las artes.

⁹⁷ AUGUSTOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2012, p. 15.

libertad que no atiende a un aprendizaje con los elementos básicos del arte y su enseñanza restringe las posibilidades para valerse de él y comunicarse, pero también para contemplarlo cuando de obras ajenas se refiere.

En virtud de lo anterior es que la contextualización histórica de las obras de arte surge como un elemento que contribuye a atender a la pintura hecha por otros como un producto humano que alguien elaboró en un momento determinado, motivado por circunstancias particulares. Este sentido que se le puede dar a la apreciación, ese situarlo como un reflejo particular de un artista puede contribuir a que los niños se ubiquen a sí mismos como sujetos históricos que pueden adjudicar sentidos propios a una producción artística ajena, pero también como potentes creadores que también pueden dejar vestigio de sus propios modos de relacionarse con la realidad. La contextualización se convierte así en una forma de mediar el universo personal del infante respecto a lo que otros han hecho en los terrenos del arte. Le ayuda a ampliar la comprensión de la realidad.

1.2 El tiempo histórico como elemento constitutivo del pensamiento histórico

1.2.1 El tiempo histórico desde algunas perspectivas historiográficas y filosóficas y su importancia en la enseñanza de la historia

Cuando nos aventuramos en las profundidades de la complejidad humana, encontramos al tiempo como una idea insólita. Han sido muchas las voces que se han pronunciado para hablar sobre el tiempo: desde la visión aristotélica, hasta la platónica; desde la visión judeocristiana que presagia el fin de los tiempos hasta una perspectiva que se enraíza al presente como la única certeza del tiempo; desde la física clásica que visualiza lo absoluto del tiempo, hasta la perspectiva de Einstein que lo relativiza. Son demasiadas las posturas, variados los argumentos en torno al tiempo que resulta imposible acotarlos a uno sólo. No obstante, este apartado pretende únicamente acoger aquellas que sustentan el carácter de nuestra investigación, de tal forma que podamos configurar una sola línea que dé sentido teórico a la misma, de tal forma que podamos perfilarnos en relación a lo que puede entenderse como tiempo histórico.

Para comenzar, es necesario precisar que hemos de retomar al tiempo desde la visión occidental. Es de comprender que el universo de práctica sobre el que se aboca esta investigación (y que quedará más preciso en el capítulo tercero) corresponde con una tendencia de esta índole. En consecuencia, no descartamos la valía de otros modos de asumir el tiempo, pero por ahora nos conformamos con partir desde este punto de vista.

La historia es una con el tiempo. El tiempo es el atributo que por excelencia tiñe a la historia, además de la esfera de lo social, claro está. “Ser histórico es ‘ser en el tiempo’”⁹⁸, debido a que la temporalidad fragua las condiciones que dan origen a los cambios frente a las permanencias sociales. Es decir, que el triángulo que integran sociedad, historia y tiempo es prácticamente indisoluble cuando de reflexionar sobre el devenir se trata. Julio Aróstegui es mucho más preciso cuando afirma que “no podemos hablar de lo histórico sin hablar de lo social y lo temporal”. El tiempo histórico surge como esa ligera sospecha entre el sentido métrico del que hemos impregnado al tiempo que nos llega de las regularidades naturales, pero también de su carácter humano, maleable, a veces hasta inasequible del que lo tiñe el devenir de las sociedades, adquiriendo tantos tiempos históricos como peculiaridades de asumirlos existan.⁹⁹

A la historia también le interesa el tiempo y las diferentes corrientes historiográficas han establecido su propia forma de concebir la temporalidad de manera abierta o encubierta. La que probablemente más ha hablado en torno a la temporalidad es la Escuela de los Annales y los aportes de Fernand Braudel, quien se ocupó por reflexionar en torno al tiempo y tres matices de la duración en la historia: el corto, el mediano y el largo plazo. Mientras que una postura positivista encuadra al sentido del tiempo de un modo lineal en donde un acontecimiento es causa del siguiente y así sucesivamente, los tiempos de Braudel destacan diferentes duraciones que inician sí, en el acontecimiento, pero que son extensivas hasta llegar a las estructuras de difícil alcance (o de larga duración).

⁹⁸ ARÓSTEGUI, Julio. *La investigación histórica: Teoría y método*, Barcelona, Crítica Grijalbo-Mondadori, 1995, versión PDF, p. 91, 92.

⁹⁹ KOSELLECK, Reinhart, *Futuro pasado. Por una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, España, Paidós, 1993, p. 14.

Braudel enfatiza que el tiempo corto, caracterizado por los acontecimientos constantes e inmediatos apenas suponen una parte de la historia, y no su “espesor”.¹⁰⁰ El tiempo corto está mediado prácticamente por la experiencia personal en relación al acontecimiento vivido (o experiencia vivida, de acuerdo a la perspectiva asumida por Reinhart Koselleck). En segundo término tenemos al tiempo medio, en cuyas bases podemos encontrar que “en algunos aspectos esta dimensión temporal no está tan presente en la memoria consciente de los habitantes como explicación o causa de los hechos históricos que han vivido”¹⁰¹. Corresponderían aquí los sucesos que se instalan en una escala de mayor amplitud generacional. Finalmente, el tiempo largo o la larga duración supone una verdadera lejanía temporal con respecto a la experiencia del sujeto del presente “y sólo pueden descubrirse mediante un esfuerzo de abstracción intelectual”. Es el tiempo de las grandes estructuras que se conservan en el tiempo, según Braudel.

Estas tres distinciones del tiempo histórico de acuerdo a su duración son importantes en el campo de la enseñanza de la historia, debido a que nos pueden alumbrar en relación a cómo interactúa un sujeto con el tiempo. Si nos apegamos a su vez a la perspectiva antropológica e histórica que asume Koselleck, el tiempo histórico goza de estratos, de capas sobre las que se instalan diferentes experiencias de los sujetos, y que “toda historia trata, directa o indirectamente, de experiencias, propias o de otros”.¹⁰² De esta forma, un niño en etapas iniciales de formación comienza a discurrir entre diversos entornos temporales, a veces sólo mediados por su propia experiencia, otras tantas cuando elabora aproximaciones mentales hacia experiencias ajenas (las de mediana y larga duración que son inalcanzables empíricamente para él, con toda certeza).

Es por esta razón que la enseñanza de la historia requiere visibilizar el soporte historiográfico que le da sentido desde sus formas curriculares hasta el trabajo directo con los estudiantes. En los terrenos del tiempo histórico es fundamental ubicar qué tipo de tratamiento le estamos dando: “a los efectos de las consideraciones referentes a la enseñanza

¹⁰⁰ BRAUDEL, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1970, p. 66.

¹⁰¹ TREPAT, Cristófol A. y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, España, Editorial Graó, 2007, p. 37.

¹⁰² KOSELLECK, Reinhart, *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, España, Paidós, 2001, pp. 30, 50.

de la historia (y a su aprendizaje) parece ser como si toda la historiografía fuera homogéneamente causal; es como si los problemas del tiempo histórico fueran los mismos si uno lee a Fernand Braudel que si lee a Eric Hobsbawm, o Reinhart Koselleck o Michel de Certeau”.¹⁰³ Por esta razón resulta fundamental detectar si nuestro trabajo de la enseñanza de la historia y el tiempo histórico en las aulas obedecen a una visión lineal y positivista, o si los pensamos más como esas capas impregnadas por la duración y la distancia temporal a las que se accede desde la cercanía de la experiencia o por la reconstrucción de los procesos históricos de largo plazo a partir de la intelectualización (en este caso no de la investigación histórica en sí, sino de las oportunidades didácticas que puede ofrecer la enseñanza de la historia). Particularmente, nosotros nos arropamos con la idea de Ana Zavala cuando dice que no porque, por ejemplo, un profesor organice su clase entre lo cronológico y lo causal y recurra incluso a formas de representación del tiempo lineales, necesariamente éste mantenga un sentido del tiempo también lineal.¹⁰⁴ De hecho, creemos que incluso dotar de otras vías para el desarrollo del tiempo histórico, como las visuales, pueden posibilitar sentidos del tiempo intuitivos que coexisten con la conformación del tiempo histórico y que, de hecho, es el fundamento de esta tesis.

Ahora bien, ¿el tiempo responde a una condición innata, muy de la mano de las ideas de Kant, o se construye? Aunque hemos manifestado ya que nos parecen interesantes las ideas de Koselleck, detectamos que en él persiste una tendencia neokantiana al afirmar que “en la historia sucede siempre más o menos lo que está contenido en los datos previos”¹⁰⁵. Nosotros nos conducimos más por pensar que el tiempo se construye, se aprende. En este tenor, retomamos algunas ideas de Norbert Elías cuando dice que el tiempo, lejos de proceder desde una estructura innata, constituye un sistema de orientación y referencia para los seres humanos que se aprende con ayuda de la sociedad en la que se vive. Responde, pues, a un nivel de experiencia que supera la escala individual para insertarse dentro de los grupos humanos, quienes forman sus propios criterios para organizarse entre sí y dar un sentido del

¹⁰³ ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*, Uruguay, Ediciones Trilce, 2012, p. 21.

¹⁰⁴ ZAVALA, Ana, *Enseñar historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*, Uruguay, Banda Oriental, 2019, 135-136.

¹⁰⁵ KOSELLECK, Reinhart, *Los estratos del tiempo...*, p. 23.

tiempo compartido. Estos criterios evolucionan y se transmiten generacionalmente.¹⁰⁶ A partir de lo anterior, ¿cómo es qué se construye el tiempo y qué implica su faceta como eso que denominamos *tiempo histórico* desde las esferas de la enseñanza de la historia? En el siguiente apartado abordaremos algo al respecto.

1.2.2 Aportaciones psicológicas y pedagógicas relativas a la construcción del tiempo histórico como noción mental en la infancia

El tiempo ostenta una compleja construcción en los individuos. Los planos perceptuales apenas encuadran un inicial acercamiento con éste, toda vez que requieren también asentarse en las esferas mentales para tener la posibilidad de acceder a elaboraciones de mayor alcance. En este sentido, el tiempo histórico se sitúa como parte importante dentro del pensamiento histórico, dado que es “un elemento fundamental de la personalidad individual y es un aspecto esencial de la construcción social de la realidad”.¹⁰⁷

El desarrollo de la noción de tiempo comienza a tener lugar desde edades muy tempranas y sus eventuales progresos guardan una relación muy estrecha con la actividad mental de los sujetos y su relación con el entorno. De esta manera el tiempo no sólo no se gesta de modo intuitivo y espontáneo en los niños, sino que en él intervienen numerosas experiencias internas y externas que van perfilando modos convencionales de entender al tiempo, pero con naturales interpretaciones personales que continuarán prevaleciendo hasta edades más avanzadas.

La psicología cognitiva ha elaborado grandes contribuciones para poder aproximarnos al desarrollo de la noción de tiempo en los niveles internos. No obstante, carece de considerar con mayor importancia a las contribuciones que fuera del individuo pueden hacerse para su construcción, con todo y que niega el carácter innato de éste y de cualquier otra operación del pensamiento.¹⁰⁸ Es decir, esta postura destaca el papel de la lógica interna del individuo que va poniéndose en marcha conforme la edad y que va proporcionando

¹⁰⁶ ELIAS, Norbert, *Sobre el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 60-61.

¹⁰⁷ PAGÉS, Joan, “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”, en RODRÍGUEZ F., Julio Antonio Campuzano *et al*, *Enseñar historia, nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2005, p. 109.

¹⁰⁸ PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, México, Seix Barral, 1974, p. 182.

formas de elaboración intelectual cada vez más complejas, en cuya base radica una condición fundamental: la reversibilidad, sobre la que volveremos más adelante. Pese a la difuminada influencia social en los procesos de construcción mental interna que acogen los estudios piagetanos, los hemos retomado en el desarrollo del tiempo como noción por ser éstos una base obligada para cualquiera que se interese por la promoción del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia. Sin el afán de describir lo estudiado por Piaget, hemos de desarrollar brevemente por qué el tiempo constituye un elemento central para poder pensar históricamente.

El tiempo discurre evolutivamente en los sujetos, pasando de iniciales contactos perceptivos “sin otro tiempo que el instante vivido por la acción propia”,¹⁰⁹ que se verán eventualmente rebasados por la aparición del lenguaje y otras experiencias que ampliarán los rangos de apropiación de éste, sobre todo las conferidas por el espacio. Espacio y tiempo juegan una dupla indisoluble que Piaget retoma a partir de la física relativa para explicar la dificultad que les supone a los niños poder construir el tiempo en su versión interna, toda vez que éste no puede lograr una abstracción de la realidad para poder comprenderlo, como sí puede hacerse con el espacio.¹¹⁰ En nuestra propia experiencia hemos sido testigo de esto a partir de conversaciones espontáneas con niños.

Un ejemplo de ello tiene que ver con una infante de seis años de edad, quien recientemente se desplazaba con paso a ritmo constante desde un punto de partida A hasta uno de llegada B muy específicos. Cuando finalizó su recorrido atinó a decir: *Duró 14*. En ese momento no clarificó a qué se refería con esa cantidad. Luego se le insistió en que especificara de qué se trataba ese conteo. Primero dijo que eran catorce minutos, luego dudó y corrigió diciendo que se trataba de catorce pasos. Esta situación demuestra en primera instancia que la niña tiene una idea de lo que es la duración. Sin embargo, su aplicación todavía no es operatoria en los terrenos de los procesos mentales, ya que lo que ella asumió únicamente como duración, fue en realidad una medición de la longitud desde el punto de partida A hasta el punto de llegada B. Desde luego que el ritmo que imprimió también funge como patrón de medida, dada la conservación de la velocidad que mantuvo, pero la forma en

¹⁰⁹ PIAGET, Jean, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 360.

¹¹⁰ PIAGET, Jean, *La construcción de lo real en el niño*, Barcelona, España, Crítica, 1985, p. 294; PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 11.

cómo lo aplicó a partir de su propio avance en el espacio es una muestra de la indisolubilidad entre el tiempo y el espacio en las esferas mentales en la infancia.

Así, de modo gradual el tiempo irá desligándose de la tendencia egocéntrica por la que se explica la actividad del sujeto y con la que los niños suelen dar razón de éste aplicado a los objetos o al tiempo vivido por otros.¹¹¹ Este desdoblamiento implica una progresión en la relación que mantienen tiempo, espacio y velocidad, toda vez que estas dos últimas categorías constituyen los parámetros perceptuales sobre los que el tiempo encuentra su base. Las experimentaciones piagetanas con niños a partir del tiempo físico y sus similitudes análogas con el tiempo psicológico ayudaron al autor a establecer tres estadios sobre los que los sujetos van avanzando hasta lograr su elaboración final, siempre que hayan superado la tendencia intuitiva para explicarlo.

Estos tres estadios encuentran su punto de inicio en un tiempo desorganizado, confuso que deviene de las acciones vividas únicamente, en donde la sucesión de los acontecimientos no se coordina con la duración de éstas. Se trata de un tiempo local, “de un tiempo que se confunde con el orden espacial propio de cada desplazamiento en el sentido positivo del recorrido”,¹¹² tal como ocurrió en el ejemplo de la niña de los catorce pasos. Además, la simultaneidad impide coordinar más de un movimiento a la vez. De hecho, de la premisa que enuncia que “el tiempo es la coordinación de los movimientos” es de la que parte Piaget para sustentar la idea de que hasta que la coordinación entre distintos movimientos es alcanzada

¹¹¹ La experiencia con niños vivida por quien escribe estas líneas, ha brindado algunas aseveraciones arrojadas por algunos de ellos que permiten ilustrar el egocentrismo aplicado al tiempo. Una de éstas tiene que ver con la incapacidad de una menor de entre cuatro y cinco años de edad que, maravillada de descubrir a partir de fotografías y relatos familiares que la autora también había sido niña, no podía concebir que ésta última hubiera vivido su infancia en un tiempo no compartido con ella. En virtud de esto, realizó la pregunta que, dicho sea de paso, le ayudaba a lidiar con la información nueva, insertándola en sus propios esquemas mentales a partir de una tendencia eminentemente egocéntrica e intuitiva: *¿Te acuerdas cuando éramos chiquitas y jugábamos?* Nosotros interpretamos que en esta enunciación existe una enorme necesidad por resolver un conflicto cognitivo que no se reducía con lanzar una frase “de mentira”, sino que pugnaba por configurarse como toda una respuesta que le ayudara a la niña a solucionar la incompatibilidad entre la información recibida y su modo particular de entender el tiempo. Para ello requería “comprometer” a la parte involucrada en un recuerdo artificioso a modo de validar externamente su resolución interna, y lo hizo destacando verbalmente el “ser” (en este caso, niñas), junto con una acción que se hace con mayor frecuencia durante la infancia: jugar. Para profundizar sobre este análisis, consúltense los descubrimientos hechos por Piaget en relación a la noción de la edad en un estadio primario en PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño...*, pp. 216-218.

¹¹² PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño...*, p. 274, 11.

(o ideas referidas al crecimiento humano o de cualquier ser vivo cuando se trata del tiempo psicológico), es posible tener una comprensión más generalizada sobre el tiempo.

En este entendido, en el segundo estadio de esta noción el infante ya ha logrado articular o las sucesiones en que se dan los acontecimientos, o sus duraciones, pero aún en un sentido más intuitivo que intelectual. Será hasta que domine ambos aspectos cuando logre el tiempo operativo y homogéneo en el tercer estadio, ese tiempo que es común para él y para su entorno; en cuyo caso podrá seriar en orden gracias al pensamiento reversible¹¹³, diferentes acontecimientos atendiendo a criterios certeros de sucesión y causalidad, así como la coordinación de las duraciones y simultaneidades entre los mismos.

Pero, ¿en qué se relaciona todo esto con el tiempo histórico? Sencillamente se podría dar una respuesta. Cuando se habla de *historia* a un niño, pueden surgir diferentes connotaciones. Una de ellas podría estar referida a un relato ficticio, a *una historia*. Pero otra es la que está referida a acontecimientos y procesos ocurridos en el pasado. El tiempo histórico, de esta forma, implicaría abordar a ese pasado a partir de actores del presente que tienen que *pensar en retrospectión*, a costa de no haber vivido ninguno de esos sucesos. Es por esto que la reversabilidad del pensamiento es sustancial para poder realizar visitas intelectuales hacia el pasado. Si pasamos por alto el natural egocentrismo de los niños para vivir y percibir al tiempo, estamos negando su construcción: “egocentrismo e irreversibilidad son una sola y misma cosa... tal actitud conduce a vivir sólo en el presente y a no conocer el pasado más que por sus resultados: de allí las dificultades de ‘reflexión’... que hemos notado y la doble incapacidad de reconstituir un orden de sucesión exacto y de encajar las duraciones según un sistema de estimaciones coherentes”.¹¹⁴

Comprender el tiempo le supone al infante ir descentrando paulatinamente su atención sobre su propia acción para aplicarla sobre otros actos del presente que impliquen a

¹¹³ Jean Piaget especifica que el punto cumbre de una construcción mental se da cuando ésta llega a su fase operatoria, entendiéndola no como la funcionalidad personal y prelógica con que el niño pequeño interactúa en el mundo a partir de la acción –lo que atendería más a criterios *operativos*, que *operatorios*-, sino como su elaboración hecha a partir de aquella “acción interiorizada que se ha vuelto reversible y se coordina con otras formando estructuras operatorias en conjunto”. PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología...*, p. 113. En este tenor, el tiempo es operatorio cuando se coordina con la noción de velocidad a través de la simultaneidad de los acontecimientos.

¹¹⁴ PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño...*, p. 277.

otros sujetos (por ejemplo, la edad de sus pares). Cuando se trata de aplicarlo a personas que no están asociadas a su propio tiempo y espacio, resulta una tarea compleja que todo docente de historia debe tener en cuenta, incluso cuando se trata de estudiantes de edades más avanzadas¹¹⁵.

El tiempo histórico no es un tiempo distinto del físico o del psicológico. Sólo es un modo de comprensión de la temporalidad en su faceta social a partir de numerosos procesos que se instalan en el devenir de los grupos humanos. En palabras de Mario Carretero, “el tiempo histórico es una variante desarrollada de la noción más primitiva de tiempo la secas”,¹¹⁶ en donde la percepción del cambio social frente a las permanencias es lo que da cuenta del paso del tiempo. Vemos, pues, que lo que construye al tiempo en las esferas de la psique y que se relacionan también con el tiempo físico (movimiento y duración), responde también al tiempo histórico, sólo que en una escala social.¹¹⁷ El tiempo histórico, en consecuencia, se da por efectos de aquellas duraciones que se sostienen socialmente y por aquellos cambios que afectan también a lo social. Tenemos de esta forma una relación dialéctica entre lo que se conserva frente a lo que cambia en las sociedades, que no es otra cosa más que el movimiento y la permanencia de lo social. En este sentido, es hablar de una forma distinta de la duración y el movimiento sobre los que Piaget enfocó sus estudios, sólo que retomados desde la física relativa y la relación estrecha entre tiempo, espacio y velocidad, y con aplicaciones sólo para el sujeto.

La perspectiva asumida por Carretero retoma las ideas piagetanas al afirmar que se requiere de una construcción del tiempo en los niveles mentales para que pueda evolucionar, y que el tiempo métrico y el manejo de los instrumentos para acceder a éste son fundamentales para habilitar a los niños en la comprensión de un tiempo más global, que es

¹¹⁵ A propósito: ¿cabría la posibilidad de establecer de modo muy aventurado algún tipo de analogía entre los estadios piagetanos sobre la noción de tiempo y las duraciones de los tiempos de Braudel o el matiz que les da Koselleck? Se nos viene a la mente esa latente posibilidad, debido a que el primer estadio piagetano correspondería a esa corta duración donde el acontecimiento se encuadra dentro de esa línea cargada de experiencia casi inmediata al sujeto. No nos atrevemos todavía a dar por sentado este tipo de relación, dado que hacen falta insumos para hacerla sostenible. Sin embargo, vemos también que el largo plazo braudeliano, cuyos efectos se alargan en el tiempo y que difícilmente ceden al cambio, puede emparejarse con el estadio piagetano último, en donde el tiempo se concibe en las esferas mentales y en donde la experiencia vivida ya prácticamente no es necesaria, lo que en palabras de Koselleck sería acceder al largo plazo únicamente a través de la abstracción intelectual.

¹¹⁶ CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*, Argentina, Paidós, 2009, p. 177.

¹¹⁷ ARÓSTEGUI, Julio, *La investigación histórica...*, p. 98.

entendido como la cronología.¹¹⁸ Nosotros compartimos parcialmente esta sentencia, puesto que creemos indudablemente que la medición del tiempo requiere forzosamente de estándares convencionales que sean comunes para varios grupos humanos, dado que funge así como un sistema de organización y de orientación, tal como lo sostiene Elias. Sin embargo, también apelamos por encontrar modos alternativos que también provean de posibilidades para conformar la noción de tiempo que no se sujeten únicamente al tratamiento cronológico de ésta, dado que coincidimos con Joan Pagés cuando afirma que los modos cuantitativos para medir el tiempo, aunque son orientadores, no lo explican.¹¹⁹

De este modo, creemos que los juegos que se pueden desprender a partir de la imaginación también son determinantes para fraguar los terrenos temporales. Kieran Egan realizó sus observaciones al respecto y destaca el papel potente de la fantasía y la imaginación con que los niños suelen operar en el mundo y construir el conocimiento histórico, condiciones que no son muy valoradas por la psicología cognitiva. Así, este autor dirá que:

...no hay motivo para mantener la intangibilidad de la historia en la enseñanza primaria, justificando su actual ausencia sobre la base de que el niño y la niña pequeños están faltos de los conceptos abstractos necesarios para dar sentido a la historia: el tiempo cronológico, la causalidad, etc. A partir de la observación de cómo dan sentido los niños y niñas a los relatos fantásticos, vemos que disponen de las herramientas conceptuales precisas para dotar de significado a la historia...¹²⁰

En consonancia con lo anterior, pensamos que los modos espontáneos que cada niño realiza para entender al tiempo, sobre todo en esos niveles primero y segundo de los que hablaba Piaget, no tienen por qué verse como modos insuficientes, poco elaborados o carentes de esfuerzos intelectuales, mismos que tampoco deberían ser abatidos por parecer aberrantes¹²¹ para alcanzar las elaboraciones más objetivas y racionales posibles, casi en un intento por menospreciar las maravillas inherentes del pensamiento infantil. Con esto no restamos importancia a las contribuciones que la psicología cognitiva ha hecho en torno al desarrollo de la noción. Más bien, pensamos que desde edades tempranas, al ya existir un tiempo local e intuitivo, es necesario que le prestemos atención a lo que los niños nos aportan

¹¹⁸ CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación...* p. 176-177.

¹¹⁹ PAGÉS, Joan, “Aproximación a un currículum...”, p. 109.

¹²⁰ EGAN, Kieran citado en TREPAT, Cristófol A. y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica...*, p. 65.

¹²¹ PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño...*, p. 242.

en las circunstancias más diversas, y así poder visualizar de modo general cómo es que ellos entienden al tiempo y cómo maniobran cotidianamente con él. Si realmente deseamos que “los niños o los jóvenes puedan visitar ese extraño país llamado pasado”¹²² es necesario otorgarle valor a sus propios modos de asumir la temporalidad, porque a partir de éstos es cómo irán construyendo su manera de pensar históricamente.

En este aspecto nos sumamos a lo que Trepát y Comes sostienen como la no aceptación absoluta ni la vulgarización de los postulados que nos ofrece esta corriente psicológica, debido a que genera visiones sesgadas en torno a niños y niñas que pareciera que llegan a los marcos formales de escolarización “sin ningún sentido del tiempo”.¹²³ Por eso creemos que es necesario reivindicar la posición de subalternidad que los estudiantes mantienen respecto a los esquemas educativos, de tal forma que sean validadas también sus modos de entender el tiempo, por más inacabados y prelógicos que nos parezcan.

En atención a lo anterior, creemos que el tiempo histórico, al ser un vehículo inicial para el acceso al pensamiento histórico, debe disponer del diseño de situaciones planificadas en los terrenos educativos que permitan liberar esas temporalidades alternas al tiempo objetivo, sobre todo en la infancia, de tal forma que en atención a su ya de por sí compleja realización mental puedan ir deviniendo en modos más convencionales sin menoscabo de las etapas preliminares. En este tenor, el tiempo histórico, sí, debe basarse en el uso de medidas de tiempo y sus instrumentos cuantificables,¹²⁴ pero puede encontrar alternativas para su construcción que no se remitan únicamente a éstos. Y este es el motivo de esta investigación: encontrar otras posibilidades que no se limiten al manejo de instrumentos de medición temporal y que posicionen a los estudiantes desde edades tempranas como sujetos de digna valía intelectual.

¹²² CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación...* p. 178.

¹²³ TREPAT, Cristófol A. y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica...*, p. 57.

¹²⁴ CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación...* p. 178. En este aspecto, el autor, respondiendo a la perspectiva piagetana, es muy enfático en que los instrumentos que proveen el sentido del tiempo métrico que nos orienta en el mundo civil son en el modo idóneo de habilitar a los niños y jóvenes en el tiempo. Eso no está discusión; pero ello respondería más al tiempo cronológico, que al histórico. El tiempo histórico se basa en el primero, pero alberga mucho más que la sucesión de acontecimientos en un esquema de organización temporal: implica establecer duraciones, causalidades, simultaneidades; y a todo esto agregar el sentido reflexivo y crítico.

1.3 La pintura como fuente del estudio histórico y artístico en la formación integral

Hasta aquí hemos delineado las dos vías que orientan a esta investigación: por un lado lo concerniente a la enseñanza de la historia y su trabajo con la construcción del tiempo histórico desde la infancia. Por otro, todo lo relacionado con un enfoque artístico que sustenta una formación integral en la educación y sus matices aplicados al lenguaje pictórico en los niños. En algunos momentos hemos intentado esbozar qué vínculo mantienen estos dos campos del saber y cómo contribuyen a la construcción del conocimiento social. Corresponde ahora profundizar un poco acerca de cómo creemos que la pintura y la enseñanza de la historia pueden constituir un dúo consistente que posibilite el desarrollo de la noción de tiempo histórico en los estudiantes. Esperamos no defraudar al lector en nuestro intento.

1.3.1 El estudio iconográfico como herramienta del análisis histórico y su vínculo con la educación artística: apreciación y contextualización de la pintura

Dentro de la investigación histórica el análisis de fuentes constituye la base fundamental que guía al trabajo del historiador. Las evidencias del tiempo pasado han sido sobrevaloradas en torno a los documentos basados en textos. Sin afán de generalizar, menor importancia han recibido los testimonios visuales que forman a su modo un crisol de rastros informativos que merecen también ser considerados como valiosos dentro del quehacer investigativo del historiador, quienes algunas veces recurren al uso de imágenes casi como en un acto ornamental de sus trabajos.¹²⁵ A menudo la imagen como portadora de información pasa a segundo término de igual forma en los terrenos de la enseñanza de la historia en niveles básicos. Generalmente sus usos son apenas un sugerente complemento a la explicación que desarrolla el texto, pero casi nunca son la explicación por sí mismas, como si su función quedara olvidada o únicamente respaldada por un texto que les da soporte y no al revés.¹²⁶ Esta situación no hace más que contrastar las enormes posibilidades que la imagen

¹²⁵ BURKE, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, España, Crítica, 2005, p. 12, 236, 234.

¹²⁶ PÉREZ Daniel, Myriam Rebeca, “Ver para aprender. Usos didácticos de la imagen en los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública”, en CORONA Berkin, Sarah (coord.), *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública*, México, Universidad de Guadalajara, 2017, p. 78.

puede otorgarnos en favor del desarrollo del pensamiento histórico, en tanto su papel como fuente o como recurso didáctico.

Peter Burke nos ofrece un viaje en torno a las imágenes y la investigación histórica. Dentro de este recorrido nos otorga una mirada en torno al análisis iconográfico y sus aplicaciones en el estudio de la historia. De esta forma él dice que “las imágenes constituyen un testimonio del ordenamiento social del pasado y sobre todo de las formas de pensar y de ver las cosas en tiempos pretéritos”. Desde luego que sus estudios profundizarán en la mirada positivista que tiende a ver al contenido de la imagen como una copia fiel de la realidad que nos antecede, o como un recipiente de sí misma cuyos elementos que la componen mantienen relaciones internas y en menor medida responden a su contexto, de acuerdo a una versión estructuralista. El caso es que Burke sitúa la trascendencia de la imagen en su potencial para charlar con nosotros acerca del pasado, toda vez que almacenan situaciones que los textos pueden eventualmente omitir y son capaces de dar cuenta del imaginario social que dio soporte a la creación de la obra artística, cuando nos referimos a una imagen de esta índole, claro está. Al mismo tiempo, nos aproxima hacia las ventajas del análisis iconográfico – principalmente el propuesto por Erwin Panofsky- y detalla también algunas de sus ambigüedades en su aplicación en la investigación histórica. Nosotros, que no somos nada versados al respecto, congeniamos en que las tres fases que este último propone para la elaboración del análisis de una obra de arte puede tener probabilidades de aplicación en la enseñanza. Recurriendo a Burke nuevamente, hemos de decir que:

El primero de esos niveles sería la descripción preiconográfica, relacionada con el ‘significado natural’ y consistente en identificar los objetos (tales como árboles, edificios, animales y personajes) y situaciones (banquetes, batallas, procesiones, etc.). El segundo nivel sería el análisis iconográfico en sentido estricto, relacionado con el ‘significado convencional’ (reconocer que una cena es la Última Cena o una batalla la batalla de Waterloo). El tercer y último nivel correspondería a la interpretación iconológica, que se distingue de la iconográfica en que a la iconología le interesa el ‘significado intrínseco’¹²⁷

La aplicación didáctica en la enseñanza de la historia y la educación artística de este tipo de análisis no supone ser tan descabellado si se trabaja deliberadamente en ello. Pensamos que la construcción de la mirada en los estudiantes requiere de ampliar sus

¹²⁷ BURKE, Peter, *Visto y no visto...*, p. 45.

registros sensibles y perceptuales a partir de las experiencias en el aula y fuera de ella. Además, el pensamiento histórico en ellos puede ser incentivado de un modo más integral cuando trabajan la clase de historia con obras artísticas y viceversa (el pensamiento artístico halla mayor soltura cuando es situado dentro de marcos sociohistóricos y no como producto individual espontáneo). De este modo, el conocimiento social del que hemos hablado en apartados anteriores puede verse motivado si reconocemos que “la función educativa del arte se basa en el poder de la imagen para recrear un punto de vista sobre la realidad y visualizar las alternativas de transformación”.¹²⁸ Se trataría, en palabras de Eisner, de acrecentar su cultura visual para producir, criticar y situar culturalmente a las obras de arte, pero, ¿cómo hacerlo?

El nivel preiconográfico propuesto por Panofsky aparentemente no supondría mayor complicación en su utilización didáctica, y decimos que sólo sería en apariencia porque sabemos de sobra que es pura ilusión. Con ello no subestimamos la capacidad de los niños y jóvenes para describir lo que ven (recordemos aquella sentencia de Arnheim al decir que los niños dibujan lo que ven, no lo que saben), ¡pero hasta para eso hay que estar alfabetizados! Reiteramos la idea que hemos manifestado acerca de que aprender a ver no es una consecuencia automática del desarrollo y agregamos que no emerge sólo del acto de mirar: “es un logro”¹²⁹ que se construye en el sujeto a partir de las experiencias que le conduzcan a trascender al sentido de la vista, toda vez que no es una consecuencia, insistimos de la madurez.

Cuanto más nutridos en experiencias visuales estemos, mayores serán nuestras posibilidades para habilitarnos conscientemente dentro del mundo de las imágenes, sean artísticas o no. Por esta razón insistimos en que el nivel preiconográfico puede quedar seriamente comprometido en la medida en la que no se dispongan de suficientes herramientas para describir lo que se ve y, dicho sea de paso, no sólo vemos formas de “árboles, edificios animales y personajes”. También vemos colores, temperaturas, perspectivas, *tiempo*. ¿Cuán elevado podría ser este nivel de análisis, tanto para un niño, como para un adulto, si no se disponen de los elementos básicos, de una jerga siquiera rudimentaria para poder hablar del mundo visual? ¿Nos hemos preocupado en las escuelas por hacerlo? ¿Hasta qué punto el

¹²⁸ PÉREZ Daniel, Myriam Rebeca, “Ver para aprender...”, p. 90.

¹²⁹ EISNER, Elliot W., *Educación la visión artística...*, p. XV.

propio historiador puede llegar a limitar su profundidad investigativa cuando trabaja con imágenes como documento si no posee una alfabetización visual sólida? (Y por sólida también nos referimos a la sensibilidad artística que debiera tener como humanista).

Recuperamos lo que María Acaso define como el discurso denotativo de la imagen a la luz de incentivar el nivel preiconográfico con aplicación didáctica del análisis de una obra pictórica en dos sentidos (histórico y artístico). Ello implicaría conocer los elementos técnicos fundamentales que componen a las imágenes (clasificación y tamaño de la obra, soporte, colores, saturaciones, temperaturas, etcétera)¹³⁰. Por esta razón es que creemos que la enseñanza también debe ocuparse de estos aspectos, sin caer en un acre sentido mecánico de la apreciación artística. Es lo que Eisner asumirá como esa necesidad por acrecentar el vínculo entre el lenguaje visual junto con el verbal¹³¹, de tal modo que las posibilidades perceptuales sean ampliadas: al final de cuentas, nuestras ideas en relación a lo que vemos se verán limitadas o no en función del desarrollo del pensamiento y el lenguaje. Seremos capaces de “ver más”, describir más, si podemos articular mentalmente más, situación condicionada por el lenguaje discursivo, pero, al mismo tiempo, por las posibilidades intelectuales de las que se vale la imaginación.

Lo anterior puede generar contraste en relación a la objetividad con que solemos teñir al estudio de lo histórico y a la subjetividad con que caracterizamos a la educación artística. No obstante, ¿qué es lo que hace el historiador cuando investiga? ¿Es que el juego con el tiempo histórico no lo obliga a ser en algún momento imaginativo para poder parir su propia versión del proceso que estudia? La utilización de obras pictóricas como documento o como recurso didáctico para la enseñanza de la historia también implica apostar un poco por las bondades que la imaginación ofrece. Pero si al lector no le convence todavía esta idea, quedémonos por ahora con que el nivel preiconográfico del análisis de la imagen requiere de todo un vocabulario adecuado para poder dar cuenta de lo que se ve, mucho antes de llegar a

¹³⁰ María Acaso nos ofrece un breve pero consistente recuento de los elementos básicos que conforman al lenguaje visual, así como una mirada personal de cómo analizar una imagen. Su propuesta es más sencilla en relación a la elaborada por Panofsky, pero en ambas encontramos puntos de convergencia y puntos en donde pueden fortalecerse mutuamente. A saber, Acaso plantea sólo dos fases en el análisis de las imágenes. En la primera destaca la clasificación del tipo de imagen de la que se trate, para luego dar paso a la comprensión del producto visual (análisis preiconográfico e iconográfico). Para ver los detalles de los elementos clave del lenguaje visual véase el capítulo 2 de su obra *El lenguaje visual*, Barcelona, Paidós, 2006; y para profundizar en los pasos que propone acerca del análisis de la imagen, véase el capítulo 4 de la misma obra.

¹³¹ EISNER, Elliot W., *Educación la visión artística...*, pp. 122-123.

interpretaciones personales: debemos saber alfabetos visuales, saber cómo nombrar los elementos que componen a las imágenes en una primera instancia, de la misma forma en que aprendimos a realizar asociaciones sonoro-gráficas cuando nos iniciamos en el lenguaje verbal.

Antes de continuar es necesario precisar que no presuponemos que existe una literalidad tal cual entre el lenguaje visual y el verbal. Tenemos claro que entre uno y otro existe un sinfín de mediaciones que no siempre hallarán correspondencias fidedignas. Es decir, que entre la vivencia visual y su forma verbal prevalecerán intersticios llenos de formas estéticas que no pueden encontrar su traducción en el mundo de las palabras, y esto no debe suponer un golpe a la anhelada objetividad del pensamiento histórico. Antes bien, ahí es justo en donde el investigador, o el docente de historia, o el estudiante de ésta, pueden encontrar la riqueza que nutra su mirada, y justo en ese punto es en donde puede dotar al conocimiento social de ese tinte humano que da forma a las expresiones artísticas y al propio devenir de la historia.

El segundo y tercer niveles propuestos por Panofsky responden un poco más con ese estrato connotativo que supone leer las imágenes. Acaso lo plantea sencillamente como análisis iconográfico, cuyo sentido ahora sí versará en torno a “valorar y poner en juego el bagaje cultural, los conocimientos y la creatividad del espectador para establecer los significados de dichos elementos”.¹³² Este es justo el punto en el que el pensamiento artístico y el histórico convergen como uno solo. Burke, recuperando la frase de Huizinga, cita a éste al decir que “lo que tienen en común el estudio de la historia y la creación artística es una manera de formar imágenes”.¹³³

En esta línea vemos que a la apreciación personal de la obra que se observa a partir de los elementos básicos del lenguaje visual se adhiere la capacidad para poder hacer asociaciones, comparaciones, atribuir significados. Es donde el nivel interpretativo y representacional de la imagen, en este caso la pintura, adquiere un rango de análisis más profundo. No obstante, las interpretaciones deben tener una base histórica que sostenga a la obra desde la forma básica que la dota de existencia. Aunque el contenido de la pintura revele aspectos de tiempos pasados, en sí misma ya es portadora de tiempo, de historia, de contexto:

¹³² ACASO, María, *El lenguaje visual...*, p. 153.

¹³³ Huizinga, Johan en BURKE, Peter, *Visto y no visto...*, p. 14.

“difícilmente puede hablarse (...) de pintura, por abstracta o poco imitativa que sea, que no diga algo de la realidad, de su realidad, del mundo, del entorno y la atmósfera cotidianos en los que nació”.¹³⁴ Obviar su condición histórica compromete también su utilización como documento y como recurso didáctico.

Eisner pone el acento justo en este sentido al destacar la urgencia por revestir al pensamiento artístico en la vertiente histórico-cultural, pero no es el único. La experiencia latinoamericana tiene también algo que decir al respecto. Gabriela Augustkowsky rescata la potencia del arte para enseñar el pasado, en virtud de que las obras de arte no surgen de modo espontáneo en el mundo: mantienen un vínculo directo con las condiciones que las vieron nacer. Así, el autor de la obra fragua sus propias versiones de lo que desea manifestar en consonancia u oposición con su entorno, pero siempre en referencia a él (tal como lo decía Vygotsky desde la psicología sociocultural en las primeras décadas del siglo XX). Ella coincide con lo que dice Acaso en relación a que la interpretación de las obras de arte en su uso como puerta de acceso al arte y al pasado, no debe realizarse en la idea de querer descubrir el mensaje puro de la obra, sino identificar en la interpretación histórica cuáles son las referencias que sustentaron a la creación en aras de hallar lo que ésta nos dice *ahora*,¹³⁵ con todo lo que ya han dicho otros sobre ésta desde su creación hasta nuestros días. Vemos así que el juego temporal, el tiempo histórico en el que tanto hemos insistido, tiene un vasto campo de aplicación en el mundo visual del arte, y todavía más si se trata de pinturas históricas.

La apreciación acompañada de la contextualización implica encontrar el valor de la obra en sí misma como esa posibilidad de visitar al pasado, pero también como medio para formar a los estudiantes “en y para el arte (...) [como] una vía para conocer”. Nosotros disentimos mínimamente en relación a esta idea, ya que nos inclinamos más por considerar a la educación artística en las escuelas generales con fines más abiertos a la formación integral, tomándola como su faceta mediática, no finalista (en el segundo capítulo abordaremos un poco al respecto y veremos qué relación guarda con la propuesta curricular mexicana de inicios de la segunda década del siglo XXI). Sin embargo, coincidimos con

¹³⁴ TOVAR y de Teresa, Rafael (Presentación) en CURIEL Gustavo, Fausto Ramírez *et al*, *Pintura y vida cotidiana de México 1650-1950*, México, Fomento Cultural Banamex y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1999, p. 13.

¹³⁵ ACASO, María, *El lenguaje visual...*, p. 47.

Augustkowsky totalmente cuando enaltece el sentido del uso de la imagen artística en la enseñanza de las ciencias sociales, de tal forma que constituye una amalgama compuesta de raciocinio y emoción que reivindica el sentido pedagógico y didáctico que tienen este tipo de ilustraciones en la educación, toda vez que promueven la construcción activa de la mirada.¹³⁶

Hasta este momento hemos ya dejado establecidos algunos lineamientos que consideramos valiosos para encaminar nuestra investigación. En este subapartado nos hemos dedicado a precisar cuál es ese vínculo latente y vivo entre el pensamiento artístico y el histórico, y cómo puede tener algunas implicaciones de carácter educativo. Hemos destacado, pues, que la pintura en sí misma es ya un documento histórico y que la apreciación y la contextualización juegan un papel fundamental para ser leída desde el presente. Sin embargo, hace falta agregar un elemento más que dé ese sustento pedagógico que intuimos puede contribuir al desarrollo del tiempo histórico en los niños a partir de este lenguaje artístico: la expresión personal a través de la pintura.

1.3.2 La expresión pictórica como medio para situarse históricamente

“Hacer arte es una manera de interpretar el arte”. Esta idea integra dos esferas del pensamiento artístico que da sustento a una de sus formas educativas más recurrentes (por los menos en México desde 1993 para el caso de primaria, como lo expondremos más adelante): la expresión y la apreciación. A la primera se le atribuye todo el sentido creador del que puede valerse el estudiante para manifestarse artísticamente, mientras que a la segunda se le adjudica todo el arsenal para contemplar y atribuir significados e interpretaciones a las obras artísticas de otros. Hemos dicho que en este aspecto existe una tendencia a valorar al figurativismo sobre la abstracción, sobre todo a partir de entre los siete y ocho años de edad, ello orienta, a su vez, los juicios que realicen los estudiantes en sus análisis plásticos.

También hemos destacado el papel de la contextualización de las obras en tanto su posición social y cultural en que fueron creadas, además lo que de por sí ya expresan en su contenido. Su uso dentro de la enseñanza de la historia las ubica como documentos alternos para acercar a los educandos al estudio del pasado. Empero todavía nos hace falta agregar la

¹³⁶ AUGUSTKOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza...*, pp. 125, 129-130.

importancia de la producción artística como modo para acrecentar las posibilidades de pensar artística e históricamente, toda vez que en este tipo de manifestaciones también cabe la posibilidad de situarse a sí mismo como sujeto histórico, como sujeto *en el tiempo*.

Cuando hablamos de realizar obras pictóricas se nos vienen de inmediato varias ideas en torno a los elementos básicos que les otorgan vida: materiales, soportes, pigmentos, ideas, técnicas. Todo ello supone un dominio aparte, consagrado a aquellos que tienen el beneficio de andar por el mundo valiéndose del lenguaje visual para dejar impresa su huella. Nos referimos a los artistas plásticos. No obstante, John Dewey, allá por 1934, planteaba que el arte y la capacidad para utilizarlo no es un asunto reservado al talento de unos cuantos privilegiados, sino que éste pertenecía a toda la humanidad, así que había que arrancarle ese carácter de lejanía con respecto a las personas comunes:

Generalmente hay una reacción hostil a la concepción del arte que lo conecta con las actividades de la criatura viviente en su medio. [...] Solamente porque esa vida es generalmente raquítica, abortada, perezosa, o se lleva pesadamente, se mantiene la idea de que hay antagonismo entre los procesos de la vida normal y la creación y el goce de las obras de arte.¹³⁷

Visto desde esta manera, tenemos muy claro que la profesión del artista está consagrada a su labor, pero las personas que no se asumen como artistas también tienen el derecho de aproximarse hacia este tipo de experiencias porque constituye, ante todo, un derecho. Aunque no lo utilicen como principio y fin de su existencia, es posible que *a través de las artes*¹³⁸ logren desarrollar aptitudes y, sobre todo, el pensamiento artístico sobre el que hemos hecho énfasis. Esto aplicado en situaciones educativas nos debe poner a pensar sobre las ventajas de asumir deliberadamente una formación en las artes que constituya también un puerto formativo sobre el que los educandos puedan encontrar refuerzos.

Si a lo anterior añadimos el potencial que guarda la expresión artística en su forma educativa en relación a la enseñanza de la historia (ya vimos la relación estrecha entre la obra pictórica y su potencial como documento histórico a partir de la apreciación y la

¹³⁷ Dewey, John en AUGUSTKOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza...*, p. 30.

¹³⁸ En nuestra percepción, este enfoque asumido por la educación artística es el que mayormente se apega a la visión de Dewey, toda vez que no pretende la formación especializada del artista, sino únicamente ofrecer oportunidades de acercamiento a las artes a los sujetos, y en situaciones educativas, a los estudiantes. El fin de este enfoque es la formación integral, y es con el que más simpatizamos. Volveremos a abordarlo, como ya lo hemos hecho notar, en una parte del capítulo siguiente.

contextualización) tenemos que el arte constituye toda una experiencia que promueve vías para “repensarse individual y colectivamente a través del arte”.¹³⁹ ¿Acaso esto no tiene que ver con asumirse como sujeto histórico también? ¿No es *pensar-se* históricamente?

En consonancia con esto, deseamos recuperar un planteamiento para integrar la categoría de la expresión artística a las de apreciación y contextualización. Se trata de la propuesta triangular hecha por Ana Mae Barbosa, misma que será recuperada por la experiencia mexicana en la modificación a los Planes de Estudio de Secundaria de 2006 y para 2011 para el caso de primaria. Dicha propuesta establece una triada en equilibrio que integre a la expresión artística, la apreciación de las obras de arte y a la contextualización de las mismas, referidas a asuntos de historia del arte, la cultura, la historia, etcétera. Eisner también va a sostener estos tres ejes como los que brindan soporte al desarrollo del pensamiento artístico, cuyo peso recae considerablemente en la expresión en numerosas experiencias curriculares, haciendo menos importante a la apreciación y a la contextualización; y todavía siendo más comprometedor la prevalencia de un enfoque de libertad de expresión que no atiende como mínimo algún abordaje técnico que incentive la creación artística en edades donde ésta queda desplazada por la aquella que Gardner denomina etapa literal.¹⁴⁰

Lo que buscamos en este subapartado es destacar que el papel de la expresión artística -y en este caso, pictórica- contribuye a la manifestación genuina de ideas y emociones valiéndose de otras posibilidades educativas que no logran ser resueltas a través del lenguaje verbal, a la vez que coadyuva a la comprensión de las obras artísticas ajenas, en tanto que sumarse a los procesos creativos incentiva la profundización en el quehacer del autor, en intentar conocer por qué tomó algunas decisiones prácticas en su obra. Esto es que, al manipular los materiales y las técnicas en nuestras propias manifestaciones se promueve la construcción de la mirada que aprecia y la mente que interpreta. Expresar, entonces, trasciende al acto individual para insertarse en la latente posibilidad de hablar colectivamente a partir del arte.

¹³⁹ AUGUSTKOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza...*, p. 31.

¹⁴⁰ EISNER, Elliot W., *Educación la visión artística...*, pp. 20 y 22.

La expresión pictórica nos invita a ponernos en las condiciones de aquel artista que hace su oficio y amplía nuestras posibilidades para pensar como historiador. La anticipación en la propia obra que se crea implica pensar la imagen que deseamos producir, luego nutrimos la construcción de nuestro lenguaje visual no sólo viendo, sino también haciendo. Estos juegos de probabilidad tienen efectos directos en una enseñanza que pretenda integrar armónicamente al pensamiento artístico y al histórico, situación que hemos intentado dejar en claro que es más que viable y sobre la que acotaremos empíricamente estos planteamientos más adelante.

En relación al tiempo y la pintura, tenemos que al pintar estamos inmersos en un juego temporal que evoca a todo lo que anteriormente hemos descrito en relación a la construcción del tiempo: “la anticipación, la noción de secuencia y de duración se abordan conceptualmente durante todo el proyecto”. En este sentido, si la contextualización de una obra observa el tiempo a partir de las condiciones históricas que le dieron existencia, o si en la apreciación el tiempo puede llegar a percibirse mediante el movimiento y el ritmo que la componen, en la expresión el tiempo es vivido por la acción creadora. Cada paso que debe seguirse a partir de la sucesión y el tiempo de espera que hay que dejar pasar entre una fase y otra, así como la capacidad para prever lo que ha de hacerse a continuación nos evocan al tiempo físico y psicológico piagetano.

Este “aterrizaje” práctico del tiempo en términos didácticos puede conducir a que los estudiantes reflexionen en torno al tiempo que le están dedicando a una obra, y luego a la apreciación de una pintura histórica y el tiempo que le llevó al autor llevarla a cabo. Posteriormente puede hacerse extensiva hacia la época que contextualiza a la obra, para volver después al entorno de quien en el presente está expresándose pictóricamente. Son juegos con la temporalidad de los que podemos echar mano y que implican navegar entre el tiempo personal y el histórico a partir del arte en la enseñanza, con el único fin de que los educandos puedan pensarse a sí mismos como sujetos históricos cuyas producciones en el presente pueden llegar a suponer vestigios de sí mismos en el futuro. ¿No es válido apropiarse del sentido histórico a través de la fina materia de la que está hecha el arte? ¿No constituiría un buen ejercicio el facilitar a nuestros estudiantes el acceso al mundo de la historia y del arte a partir de sus propios modos de leer el tiempo en su entorno y sus maneras de

representarlo, a la vez que les ofrecemos posibilidades de acrecentar sus experiencias al respecto a partir de una guía didáctica que no suponga negar sus rasgos particulares? En el subapartado siguiente intentaremos formular algo al respecto.

1.3.3 El tiempo en la pintura: la temporalidad en los murales y en el pensamiento infantil bajo la idea de la subalternidad

Hasta este punto hemos mencionado que el tiempo histórico constituye un elemento fundamental del pensamiento histórico, toda vez que éste configura gran parte del conocimiento social por el que interpretamos e interactuamos con la realidad. También hemos hecho énfasis en que el pensamiento artístico hace sus aportaciones, pero a partir de mediaciones bastante peculiares entre la cognición y la emoción. De igual modo hemos abordado que el tiempo histórico se construye en las esferas intelectuales, pero en correspondencia con las características que le provee el entorno para orientarse sobre éste y para poder pensarse históricamente. La teoría de la historia ha abonado su parte cuando habla sobre el tiempo histórico desde diferentes puntos de vista, pero hemos encontrado cómo varios de sus sustentos generales tienen concordancia con algunos supuestos psicológicos. Además, nos hemos propuesto destacar las ventajas que nos otorga el utilizar a las pinturas como documentos para la investigación histórica, pero más aún para la enseñanza de la historia, de tal forma que la apreciación y la contextualización juegan un papel esencial para hallar esos rastros de la historia y del paso del tiempo en ellos. Para terminar este recuento, nos hemos aventurado a proponer a la expresión pictórica como una forma de experimentar la temporalidad a partir de la acción vivida valiéndonos de los elementos que el arte plástico nos provee. Ahora corresponde engarzar al tiempo histórico y su elaboración en la infancia junto con manifestaciones pictóricas, en su faceta apreciativa y expresiva, matizados con un matiz adicional que es determinante en nuestras ideas: la subalternidad de los niños.

Para comenzar, el muralismo constituye una aportación sin precedentes que México ha dado al mundo. La riqueza de su valor radica en la originalidad de su propuesta, tanto el formato, como en su contenido. El muralismo se gestó dentro de una tendencia que, por lo menos de entrada, pretendía resaltar la cultura nacional por encima de las influencias europeas que habían determinado el devenir del lenguaje pictórico en el país desde tiempos

coloniales. Los conflictos iniciados en 1910 y la Primera Guerra Mundial impulsaron con ahínco la proliferación de ese sentir patriótico por encima de las tendencias occidentales promovidas por Europa, dando a luz a una escuela plástica nueva que surgía como el “Renacimiento Mexicano”.¹⁴¹

El muralismo, en general, intentaba reivindicar el espíritu nacional para otorgarle espacio al pasado mítico sobre el que descansa la historia del país y, sobre todo, el peso del movimiento revolucionario iniciado en 1910. Temas como el indigenismo y el arte popular son tocados por este tipo de manifestaciones, aunados a la denuncia política de la desigualdad social y la expansión de las políticas bélicas internacionales. Fue un modo alterno de dar voz desde abajo a temas de índole social y económica a través del lenguaje pictórico, en donde “el arte mexicano había integrado conceptos y formas de la vanguardia internacional”,¹⁴² pero valiéndose de una propuesta artística gestada por artistas nacionales. En este sentido, varios de éstos habían encontrado un modo de posicionarse a nivel mundial como una punta de lanza a partir de un modo peculiar de expresión.

Con todo, nuestro afán no es colocarnos en favor o en contra del muralismo, en absoluto. Únicamente destacamos el punto anterior porque la peculiaridad del muralismo mexicano, pese a su apego occidental, funge como una amalgama de elementos que bien pueden ser rescatados no sólo por la investigación histórica, sino también por la enseñanza de la historia y la educación artística, toda vez que a nosotros nos interesa uno de estos elementos para nuestra investigación, tanto por lo insólito que nos parece, como por su cercanía que se nos figura que tiene con el pensamiento infantil: el tiempo.

El tiempo en la pintura constituye un elemento adicional que la compone: percibimos el tiempo en el movimiento que, paradójicamente, evoca el carácter estático de la imagen a través de las formas, los colores, las líneas. Aproximarnos al tiempo dentro de la pintura implica profundizar en la apreciación, toda vez que no es un elemento al que de primera instancia podamos llegar, sobre todo si no somos asiduos observadores. Poder ver el tiempo a partir de las bases visuales implica entrenar constantemente la mirada. A esto hay que

¹⁴¹ UGALDE, Alejandro, “Renacimiento mexicano y vanguardia en el Nueva York de entreguerras”, en SEPÚLVEDA, Luz María (coord.), *Las artes plásticas y visuales en los siglos XIX y XX*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2013, pp. 61-64.

¹⁴² UGALDE, Alejandro, “Renacimiento mexicano y vanguardia...”, p. 64.

agregar que en la etapa de la infancia, todavía es más complicado incitar a que los niños vean el tiempo como si de un elemento literal se tratara, máxime la dependencia al figurativismo que prepondera al iniciar las operaciones concretas. No obstante, hay “otros tiempos” sobre los que sí cabría la posibilidad de reflexionar con los estudiantes, y son los que nos facilitan el contenido propio de las obras pictóricas, y más aun las que son de índole histórica.

Así, los murales muestran una multiplicidad de escenas y personajes pertenecientes a distintos tiempos y a distintas clases sociales. El pintor deliberadamente ha dispuesto de ellos para integrarlos dentro de una composición sobre la que convergen bajo su propio modo de interpretación: podemos hallar dentro de un mismo fresco a Cuauhtémoc junto a Miguel Hidalgo, como lo manifiesta una de las obras de Alfredo Zalce.¹⁴³ Desde luego que este tipo de representaciones evocan a un sentido simbólico, muchas veces de dificultosa asequibilidad para el infante, pero a partir del trabajo enfocado es posible desarrollar este tipo de reflexiones y posibilitar no sólo su acercamiento con el mundo del arte, sino también con la historia y su carácter temporal.

De pronto se nos antoja contemplar un mural y hacer una analogía entre la mezcla de sus personajes y escenas, y el tiempo histórico en el niño: todos viven mezclados, todos comparten un mismo lugar. Más allá del autor de cada mural, de modo general, “el arte muralista es capaz de ofrecer una historiografía alternativa tanto a nivel de forma como de contenido”, máxime porque a través de éste es posible encontrar “un mosaico espacio-temporal por medio de la sincronización de varios conceptos de tiempo procedentes de fuentes culturalmente distintas”.¹⁴⁴ El artista dispuso de ellos de modo deliberado, mientras que el niño no los ordena por los criterios organizativos que nos dicta el decurso de la historia y, sin embargo, logra hacer algo que nosotros consideramos importante: realiza procesos de sincronía entre los personajes que le llegan a través del estudio de la historia. Al niño le da lo mismo la época en que vivió uno u otro personaje y los acomoda a todos en una misma

¹⁴³ ZALCE, Alfredo, *Los defensores de la integridad nacional*, 1952, fresco (lateral izquierdo), Museo de Historia, Morelia, Mich. Puede verse en línea en la siguiente liga (aunque el nombre es distinto): http://lugares.inah.gob.mx/es/museos-inah/museo/museo-piezas/9221-9221-cuauht%C3%A9moc-y-la-historia.html?&item_lugar=485&seccion=lugar (consultado el 15/01/19).

¹⁴⁴ RAUSSERT, Wilfried, “Otra modernidad. Los murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública”, en Sarah Corona Berkin (coord.), *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública...*, p. 231, 232.

parcela temporal (o en varias parcelas, según vayan acrecentándose sus capacidades para establecer secuencias de sucesión). Si el tiempo es la coordinación de los movimientos como lo decía Piaget a partir de la física relativa, el niño, de este modo, nos da muestra de cómo coordina sincrónicamente a más de un personaje dentro de un mismo rango temporal, y ese acto en sí mismo ya nos habla de una conquista intelectual, aunque ésta no corresponda con los criterios convencionales que imperan en el pensamiento de un adulto.

Esta misma situación la hemos visto en un grupo de estudiantes de licenciatura en Historia quienes, a pesar de haberse instalado en las operaciones abstractas de acuerdo a los planteamientos piagetanos, mostraban dificultades para realizar sucesiones entre las diferentes edades con que suele dividirse a la historia, además de establecer los rangos de duración de una con respecto a otra. Además, varios tuvieron leves tropiezos para discriminar las edades generalizadas en relación a procesos de carácter nacional (todo lo pusieron en el mismo orden jerárquico, no había distinción entre edades y periodos). Si para ellos esto resulta difícil, ¿qué podemos esperar en el pensamiento infantil, si no es la maravilla con que nos alumbran cada vez que realizan conquistas temporales de carácter personal? ¿Es que no podemos desprendernos un poco de la tendencia generalizadora para construir el tiempo histórico a partir de un estudio únicamente sistemático y valorar genuinamente las proezas que los niños por sí mismos hacen en la construcción de la noción de tiempo? ¿Es que el acomodar a todos los personajes, a todas las edades de la historia, a todos los espacios dentro de un mismo tonel no es un modo personal de tiempo histórico que nos recuerda aquel rumor que nos dejó Koselleck acerca de que no hay un solo tiempo histórico?

Con lo anterior no estamos abanderando una postura disruptora que niegue el carácter políticamente homogéneo y convencional del que el tiempo histórico también se reviste, sino que para nosotros resulta fundamental atender esas *temporalidades* que subyacen en los niños para otorgarles un espacio dentro del mundo escolarizado de la enseñanza de la historia. Es así que encontramos en el mural una opción potente con la que se puede trabajar el desarrollo del tiempo histórico valiéndonos de esa *plasticidad* con que interpreta al tiempo, toda vez que nos muestra un modo de hablar de los otros desde una

postura más abierta acerca de los muchos que integran a la historia a partir de “la simultaneidad y la multiplicidad, evitando la subordinación”.¹⁴⁵

El hecho de que en varias producciones heredadas del muralismo coexistan personajes cotidianos a la par de los “históricos” nos puede ayudar a que los estudiantes integren la idea de que la historia no está reservada a unos cuantos, y que ellos, en sí mismos ya son sujetos históricos. Esta idea puede encuadrarse muy bien con lo que hemos dicho antes en relación a que la expresión pictórica promueve la idea del registro personal en el tiempo que se instala dentro de un individuo con historia y que hace historia, de tal forma que “es un espacio abierto al tiempo, un testimonio en el que todo movimiento o postura corporal, gesto y atuendo se convierten en signos que permiten conocer e interpretar prácticas y creencias pretéritas”,¹⁴⁶ mismos que se ubican dentro de la actividad cotidiana y no sólo en los sucesos históricos relevantes. Así, ver murales y utilizarlos como vehículo de manifestación personal, además de abordar el tiempo histórico a partir de la pintura, promueve la democratización de los bienes del patrimonio artístico a los que los niños también tienen derecho y a partir de ello poder estrechar lazos entre ellos y su posicionamiento como sujetos históricos.

Hablar de procesos democráticos en el aula nos debe invitar a superar la idea de que únicamente se ciñen a situaciones donde la participación activa en procesos de decisión colectiva es la protagonista. Antes bien, debemos extender esta idea hacia todo aquello que implique generar condiciones de acceso hacia la formación integral que se ha convertido en uno de los tópicos que sostienen la discutida calidad de la educación, como veremos en el capítulo siguiente. Nosotros nos conformamos con otorgar oportunidades en los espacios escolares para brindar experiencias formativas que al menos intenten escapar del modelo educativo que privilegia a las inteligencias lógico-matemática y la verbal; y no lo hacemos por considerarnos innovadores, sino porque pensamos que es necesario hacer otro tipo de abordajes que impulsen facultades marginadas del ser humano, y la educación artística y la historia bajo un enfoque interdisciplinario posiblemente constituyan esa vía.

¹⁴⁵ RAUSSERT, Wilfried, “Otra modernidad. Los murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública”..., p. 236.

¹⁴⁶ CURIEL Gustavo, Fausto Ramírez *et al*, *Pintura y vida cotidiana de México 1650-1950...*, p. 24.

Así, encontramos que el trabajar el tiempo histórico a través de la pintura (observándola y realizándola) puede ofrecer una tentativa modalidad de democratización hacia esos sujetos subalternos que son motivo de la existencia del sistema escolarizado: los estudiantes. Para nosotros los educandos son subalternos porque mantienen una condición de desventaja frente al mundo convencional del adulto, tanto así que les lleva años poder abandonar esta condición a través de la educación formal a la que están sujetos. Incluso en una tendencia pedagógica que dice abogar por sus necesidades e intereses, el proceso formativo se encamina hacia la construcción de los ciudadanos esperados, y no hacia lo que de modo personal ellos desean de sí mismos. Los Estudios de Subalternidad, en este tenor, encuentran su motivación en rescatar a la educación estética como la última opción disponible para garantizar oportunidades de justicia social que el contenido ético se combine con una acción política que garantice el no desplazamiento de las diferencias y en donde todos tengan posibilidad de acceder a ella: “una educación estética enseña las humanidades de tal manera que todos los sujetos están ‘contaminados’”.¹⁴⁷

No adoptamos la perspectiva de la subealternidad a rajatabla, pero la acogemos de modo preliminar en vistas de que dentro de nuestra experiencia personal y docente hemos vivenciado la carencia de una formación artística desde el nivel básico y cómo es que se van cuajando los sesgos y dificultades para comunicarse a través de las artes, aunque no se sea artista (¿qué no se supone que todos tenemos derecho a las artes?).

Así mismo, esta visión nos ha permitido reflexionar en torno a cómo se da la construcción del tiempo histórico en los niños, de tal forma que supone un tipo de domesticación que obedece más a condiciones políticas que a un efectivo apego al tiempo físico y psicológico, como dice Mario Rufer. “La homogeneización de la experiencia temporal a través de la imposición discursiva de los relatos históricos (las pedagogías nacionales y no sólo la historia académica) responde así a un proceso político de articulación hegemónica”.¹⁴⁸ El costo formativo implica desplazar a través de la escolarización las maneras personales que tienen los niños para entender el tiempo, aun cuando coexistan con

¹⁴⁷ SPIVAK, Gayatri, *Una educación estética en la era de la globalización*, México, Siglo XXI Editores, 2017, p. 27.

¹⁴⁸ RUFER, Mario, “La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales”, *Memoria y Sociedad*, Colombia, 14, no. 28, 2010, pp. 13, 18.

emergentes formas de dominio de tiempo homogéneo: un infante puede iniciarse en el manejo del tiempo cronológico de los días de la semana y, sin embargo, no lograr concebir que un adulto fue niño también, y que lo fue mucho antes de que éste existiera, por ejemplo.

Cada vez que un niño aplica indebidamente una conjugación verbal o un adverbio de tiempo, o cuando nos dice que la gente de antes era “en blanco y negro” con base en lo que observa en filmes y fotografías antiguas nos aporta sus modos particulares de entender el tiempo. En la riqueza de sus absurdos nos refrenda que conoce a su entorno más de lo que podemos admitir, como nos lo advertía Vygotsky. Sin embargo, el tiempo homogéneo del adulto busca imponerse sobre estos modos y reivindica la posición de subalternidad en el niño cada vez que se apresura por ignorar la naturaleza de sus argumentos o cuando los derriba imponiendo la corrección. No es que estemos abanderando la idea de dejar que exista un sentido disperso del tiempo, pero seamos francos: el tiempo homogéneo, (operativo, métrico en lenguaje piagetano) se alcanza con nuestra influencia, sin nuestra influencia y a pesar de nuestra influencia. Permitamos que *las temporalidades* de nuestros estudiantes encuentren un espacio de libertad en la escuela y sobre ellas trabajemos el tiempo histórico, y hagamos que los murales lo promuevan: ellos también son contenedores de tiempo histórico, como ya lo hemos dicho. Tenemos que habilitar la escucha en el universo del adulto y despojarlo de una única visión del desarrollo formativo para que el niño como subalterno hable.¹⁴⁹

En siguientes páginas haremos una revisión curricular de la historia y la educación artística en su faceta formal en el nivel básico, por ser éste sobre el que está enfocada la presente investigación, y lo haremos a modo de exponer y reflexionar acerca de la perspectiva oficial que les da sentido organizativo a estas asignaturas. Esto, aunado a todo lo desarrollado en el presente capítulo, será un soporte, punto de partida e incluso como punto de contraste sobre el que se articulará el capítulo tercero, en donde pretendemos hacer que esos niños subalternos hablen, pinten, vean y se asuman como sujetos históricos paulatinamente.

¹⁴⁹ En alusión a *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* de Gayatri Spivak. En general, ella dice que “el subalterno no [puede] ‘hablar’ porque (...) no había sujeto escuchador... Para que el subalterno ‘hable’, hay que presumir una colectividad de sujetos y agentes que escuchan y refrendan”. SPIVAK, Gayatri, *Una educación estética en la era de la globalización...*, pp. 366-367.

CAPÍTULO SEGUNDO. LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE HISTORIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE PRIMARIA EN LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

La educación en México ha atravesado por múltiples ensayos, modelos, iniciativas, logros y fracturas. La división en niveles educativos ha sido producto de su propio desarrollo e influencias de modelos educativos ajenos, lo mismo que de un afán de organización pedagógica y administrativa que estructure de modo satisfactorio todo el entramado de condiciones que dan sentido al Sistema Educativo Nacional. Los cambios económicos y políticos en la esfera internacional también han impregnado de variados matices a los cambios y transiciones experimentadas a lo largo de un accidentado y fecundo siglo XX, teniendo como antecedente las reformas de los años setenta y ochenta, que alcanzaron su punto álgido en la década de los noventa, cuyas repercusiones se manifestaron en las modificaciones realizadas en materia educativa en el transcurso del siglo siguiente.

La educación básica, y particularmente el estrato de la instrucción primaria, es uno de los que más ha sufrido cambios en lo relación a la perspectiva modernizadora que acogió la educación en nuestro país desde finales del siglo pasado. Ésta ha trascendido hasta los tiempos más recientes y su impacto puede ser observado puntualmente con la reforma acaecida en el año 2011, luego la de 2017 y con la que está en puerta a partir del ciclo escolar 2020-2021.

En consecuencia, los planes de estudio están vinculados con las condiciones contextuales subyacentes en las esferas pedagógicas y didácticas, así como en las económicas y políticas, las que se han convertido en los ejes rectores del rumbo de la educación en nuestro país. Las decisiones asumidas han jugado un papel esencial en la configuración de los programas de todas las asignaturas, incluidos los enfoques y las sugerencias didácticas, y ello se traduce en la concreción de toda una parafernalia respaldada en documentos oficiales.

Los programas de historia y de educación artística en primaria han experimentado modificaciones sustanciales a partir de los acontecimientos suscitados en el marco de la perspectiva modernizadora. Las posibilidades de engarce entre ambas puede que se hallen más allá de las oportunidades que nos ofrece la organización programática. Habría que

profundizar un poco en su origen para encontrar nuevas vías de enlace que promuevan el desarrollo integral en el estudiantado, del que tanto se dice debe beneficiarse con las reformas curriculares de los últimos tiempos y que a la luz de los acontecimientos a veces figura que dista mucho de ser logrado.

La amalgama entre la historia y la educación artística ha sido enunciada curricularmente, casi en forma de sugerencia, por lo que no ha tenido el impacto esperado en consonancia con un enfoque que se asuma abiertamente como interdisciplinar. No obstante, nos hemos dado a la tarea de mostrar someramente el devenir histórico de ambas asignaturas en primaria en México para fundamentar que esta dupla no sólo es posible, sino que atendería a criterios de trabajo entre dos áreas del saber humano que contribuyen a la formación integral que con tanto ahínco dice promoverse desde las esferas oficiales y de la que ya hemos hecho alguno que otro planteamiento en el capítulo anterior.

2.1 De la década de los setenta a los albores de los noventa

2.1.1 Los programas de historia y educación artística en la reforma educativa de 1973

La educación en México ha transitado por numerosos intentos por perfilarse como un sistema capaz de proponer políticas tendientes a la mejora de las condiciones cualitativas y cuantitativas que la componen. Las dificultades por ampliar la cobertura, características de los inicios del siglo XX, comenzaron a equipararse paulatinamente con las preocupaciones por la mejora de la calidad de la educación. Los estándares de absorción escolar, eficiencia terminal, deserción escolar, etcétera, empezaron a verse cuestionados en función del tipo de formación que recibían los estudiantes en los centros escolares. El problema de la calidad educativa viene arrastrándose desde antaño, pero no fue propiamente la causa inicial de la modernización educativa en México.

Los motivos principales para emprender la ardua labor de modernizar la educación durante los años setenta obedecieron a criterios más de orden administrativo que educativo.

Para esas fechas, la concentración de la actividad organizativa en el centro del país,¹⁵⁰ se vio eventualmente cuestionada ante las contrariedades generadas a partir de una discutible organización administrativa centralizada en un entramado difuso de autoridades educativas e influencias sindicales. Los altos costos que generaba a la Secretaría de Educación el sostenimiento de toda una estructura burocrática que en ocasiones se hallaba subordinada al mando sindical y la responsabilidad directa del mantenimiento de la mayor parte de los centros escolares de formación básica y normal ocasionaron un desgaste gradual que impedían un adecuado desarrollo de sus funciones.¹⁵¹ Aunado a lo anterior, las reformas a los planes de estudio obedecían a un rígido orden centralista que impedían el abordaje de temáticas de relevancia local que se ajustaran a una agenda regional de primer orden.¹⁵²

Con el objeto de dar atención a la problemática generada por la excesiva concentración, el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se puso en marcha la táctica opuesta para revertir este proceso: la desconcentración de la educación.¹⁵³ En 1973 se inició el intento por desarticular la centralización administrativa de la Secretaría de Educación Pública a partir de la división nacional en nueve regiones cuya representación quedaría a cargo de cada una de las Unidades de Servicios Descentralizados. A la par de esta desconcentración administrativa se comenzó a perfilar la idea de alcanzar mejores resultados

¹⁵⁰ En su origen como sistema organizado, la educación en México no tendía a la desaparición de las figuras locales como agentes responsables de ésta. Sin embargo, la dificultad que suponía lidiar con los problemas del momento –sobre todo el del rezago– obligó a que el sistema se desarrollara con un carácter inminentemente federal, capaz de atender éste y otros problemas relacionados con la cobertura educativa. Posteriormente con el triunfo de la revolución Mexicana, la disparidad de condiciones sociales, económicas y geográficas que imperaban en México habían vuelto más evidentes las desigualdades en el acceso a la educación. De este modo y una vez que la SEP se encontraba en funciones, se buscó abarcar escuelas ya establecidas cuya injerencia competía a gobiernos municipales y estatales, así como crear nuevos centros escolares que extinguieran las diferencias en el acceso a la educación para todos los mexicanos. Fue una forma de extender las oportunidades educativas, pero bajo un enfoque centralizador. ARNAUT Salgado, Alberto, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa, 1889-1994*, México, El Colegio de México, 1998 pp. 19-20. Esta situación eventualmente comenzó a producir efectos administrativos que aquejaban sustancialmente el desempeño del sistema educativo, comprometiendo la labor pedagógica para la que se suponía que fue creado.

¹⁵¹ ARNAUT, Alberto, “Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010”, en ARNAUT, Alberto y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México, vol. VII*, México, El Colegio de México, 2010, p. 234.

¹⁵² ÁLVAREZ García, Isaías, “La descentralización”, en GUEVARA Niebla, Gilberto (comp.), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 164.

¹⁵³ La desconcentración “se refiere a la representación de la autoridad central al nivel del estado, la región o el municipio. Éste fue el caso de las delegaciones de la SEP en los 31 estados”. Gabino Fraga referido por ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2013, p. 263.

educativos en términos de calidad, por lo que los planes y programas de estudio fueron modificados a partir de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que su vez hizo el esfuerzo por sustentar los cambios a través de la elaboración de materiales de apoyo y la edición de libros de texto que dieran soporte a las pretensiones manifestadas en la Ley Federal de Educación de 1973.¹⁵⁴ Así se dio paso a la modificación de los programas de estudio, cuyo impacto en el nivel de primaria se hizo sentir con la publicación de los libros de texto como forma de cubrir las demandas formativas a través de recursos educativos, dando atención al artículo 24 de dicha ley como una de las funciones educativas de la nación.¹⁵⁵

Frente a esta oleada reformadora, la organización curricular quedó plasmada en el establecimiento de cuatro áreas generales de estudio en lugar de asignaturas aisladas, abanderando la idea de la interdisciplinariedad. A partir de esta revisión, la tendencia modernizadora imprimió a la educación mexicana de un matiz novedoso al “concebir la educación como un proceso cultural, por sobre sus propiedades instrumentales”¹⁵⁶, además de flexibilizar las posibilidades didácticas en el aula (por lo menos discursivamente). De ahí que se priorizara el trabajo en áreas de aprendizaje.

Dentro de estas áreas se encontraba la de ciencias sociales, que contempló el estudio de la historia. Josefina Zoraida menciona que “El área de ciencias favoreció... un análisis histórico más interpretativo y menos datístico. Se abandonó el tradicional eurocentrismo y se adoptó un enfoque universal que se atrevía a explicar todos los aspectos de la historia...”.¹⁵⁷ Este fue un atisbo modernizador que pretendía conformar sujetos activos en su entorno, capaces de generar cambios en éste, aunque, paradójicamente, prevalecía un modelo de acción industrial por el que se buscaba explicar los procesos históricos.¹⁵⁸ Esto quiere decir que mientras se buscaba armonizar las disparidades sociales a través de lo relatado en los

¹⁵⁴ TUIRÁN, Rodolfo y Susana Quintanilla, *90 años de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 73.

¹⁵⁵ *Ley Federal de Educación*, México, Diario Oficial de la Federación, 29 de noviembre de 1973, consultado en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf (20/06/2018).

¹⁵⁶ ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano...*, p. 69.

¹⁵⁷ ZORAIDA Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, en TANCK de Estrada, Dorothy (coord.), *Historia mínima, La educación en México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 222.

¹⁵⁸ VARGAS Escobar, Natalia, “La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, p. 498. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200008 (17/06/18).

textos, enalteciendo la unidad nacional recurriendo al indigenismo revolucionario de nueva vuelta, también se buscaba promover la producción y el consumo internos con miras a una proyección internacional, en donde el mundo agrícola perdía lugar para cedérselo a la esfera industrial.¹⁵⁹

La modernización educativa, en consecuencia, se veía reflejada en una fuerte tendencia cercana al modelo desarrollista como fuente de explicación histórica en los libros de texto, en donde la familia y las estructuras sociales de mayor jerarquía se encontraban supeditadas a éste.¹⁶⁰ También se dio una transformación en la visualización y abordaje de los ideales heredados por la el movimiento revolucionario iniciado en 1910 y que ahora adquirirían características más propias de un desarrollo industrial, “de ahí que fueran más ambiciosos... los textos que se utilizarían a partir de primero de primaria en la materia de Ciencias Sociales, mezcla de la historia patria con la universal, la geografía y el civismo, que en sí misma insinuaba una inclinación internacionalista”.¹⁶¹

Por otro lado, la educación artística en México para ese entonces se había convertido en un área indispensable de la formación integral del alumnado, en tanto la carga sensible que posee como en sus alcances en la conformación ciudadana. Había sido cargada previamente con el peso del nacionalismo posrevolucionario, en cuyas venas corría el ideario de “un nacionalismo ‘espiritual’ promovido por José Vasconcelos, que permitía que en el arte y en el terreno de las ideas pudiera expresarse la originalidad de la nación”¹⁶²; así como diversas acciones de rescate del arte popular durante el cardenismo que pretendían abordar un reencuentro con el ideario de pertenencia a la nación.

De esta forma se diseñaron en la primera mitad del siglo XX numerosos proyectos de difusión artística educativa tendientes a la reivindicación de *lo mexicano*, en tanto fueran depositarios de la misión de llevar el arte de modo masivo a la población (considérese el

¹⁵⁹ MABIRE, Bernardo, “Políticas culturales y educativas del Estado Mexicano de 1970 a 2006”, en MEYER, Lorenzo e Ilán Bizberg (coords.), *Una historia contemporánea de México. Las políticas*, México, Océano y El Colegio de México, 2009, pp. 259, 261.

¹⁶⁰ VARGAS Escobar, Natalia, “La historia de México...”, pp. 507-508.

¹⁶¹ MABIRE, Bernardo, “Políticas culturales y educativas...”, p. 262.

¹⁶² Jean Franco citado por DURÁN, Sylvia, “La educación artística y las actividades culturales”, en LATAPÍ Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, Tomo II, México, Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998, p. 399.

impulso al muralismo, en tanto tendencia pictórica y como impulsora de la identidad nacional y de la difusión de la formación artística desde la infancia, por ejemplo). Algunos de éstos estaban vinculados directamente con las medidas adoptadas por un sistema educativo que paulatinamente se iba consolidando, y otros que se desarrollaban al margen de y que buscaban también contribuir al fortalecimiento de la educación artística en el país¹⁶³.

Empero, “estos impulsos importantes en relación con el arte, y su participación como educación artística formativa, dentro de los planes y programas de estudio, se fueron minimizando al grado de convertirse en simples actividades de recreación y diversión”.¹⁶⁴ La pregunta es ¿por qué las pretensiones que visualizaban las bondades que el arte podía proporcionar a la población en su formación como individuos, y más aún a los niños en etapa escolar, se retomaron únicamente una vena de mero esparcimiento? Una tentativa respuesta quizá pueda hallarse en que las políticas culturales adoptadas desde los años cuarenta a los setenta privilegiaron a la educación artística no formal, y en lo formal destacaron las medidas adoptadas en el nivel superior,¹⁶⁵ dejando descobijado el nivel básico debido a la insuficiencia de un aparato de atención educativa lo suficientemente expandido como para atender la demanda demográfica del momento.¹⁶⁶

Fue a partir de la década de los setenta cuando el tono de la educación artística al interior del sistema educativo comenzó a tornarse distinto, toda vez que las tendencias modernizadoras mundiales influían sobre las políticas educativas internas. La integralidad de los individuos hacía necesario que en la reforma educativa de 1973 se incluyera a la educación artística dentro del área de actividades físicas y artísticas (contenía danza, teatro,

¹⁶³ Como fue el caso de acciones de gobiernos locales, derivadas de instituciones de educación superior o de la iniciativa de particulares (casas de cultura, talleres libres, difusión etcétera), así como de la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes en 1946, organismo dependiente de la SEP hasta 1950, cuyas funciones albergaban no sólo la difusión de las artes, sino también su investigación, promoción, coordinación y desarrollo de la educación artística en centros de educación general en el país. Véanse DURÁN, Sylvia, “La educación artística y...”, p. 391-392, 403 y TORTAJADA Quiroz, Margarita, “La investigación artística mexicana en el siglo xx: la experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Bellas Artes”, *Cultura y representaciones sociales*, año 2, núm. 4, marzo 2008, pp. 183-184, consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v2n4/v2n4a6.pdf> (28/07/18).

¹⁶⁴ BERISTÁIN Márquez, Evelia, “La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica”, *Revista Cero en Conducta*, año 3, núm. 13/14, julio-octubre de 1988, pp. 6-7, consultado en <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista13-14/Revista13-14Sello%20%28arrastrado%29%201.pdf> (28/07/18).

¹⁶⁵ DURÁN, Sylvia, “La educación artística y...”, pp. 404-405.

¹⁶⁶ BERISTÁIN Márquez, Evelia, “La enseñanza de la danza en la educación...”, p. 7.

artes plásticas y música), cuyo fin era el fortalecimiento de las posibilidades comunicativas del alumnado bajo este tipo de lenguajes. No obstante, seguía conservándose el criterio de la recreación a partir del gusto por el arte en la escuela, además del trabajo de los talentos artísticos que pudieran manifestar los estudiantes, situación que en poco ayudaba a la configuración de una formación netamente integral. De hecho, algunos años después se hacían algunas críticas a este enfoque, situando el problema en la falta de profesores capacitados para atender esta área, y ello podría explicarse por una articulación educativa nacional deficiente, incapaz de hacer frente a las dificultades que tal empresa demandaba.

Para efectos de favorecer el enfoque artístico en la educación –y con miras a subsanar una demanda de profesores sin grupo que debían ser ubicados en algún centro de trabajo–, durante la administración de Miguel de la Madrid se creó en 1983 el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), cuyo objeto principal fue el de diseñar y aplicar acciones concretas en el fomento a las prácticas artísticas, así como la de formar a varios de estos profesores en el área de las actividades culturales.¹⁶⁷ Su misión radicaba en “la formación integral del educando, la afirmación de la identidad cultural en maestros y alumnos, el desarrollo de la noción de pluralidad, la apreciación del patrimonio cultural y la participación creativa en actividades de esa naturaleza por parte de los niños pero también de los miembros de la comunidad”. En este sentido, el PACAEP se enfocó en diseñar y poner en marcha distintos ejes de acción que promovieran el desarrollo cultural en las escuelas primarias, pero bajo una tendencia de proyección comunitaria. De ahí que la capacitación magisterial se convirtiera en una de sus principales preocupaciones.

Este plan fue de orden nacional, emanado de la Secretaría de Educación Pública, pero con el establecimiento de direcciones locales para ayudar a su coordinación. Al final se incorporó a los planes de acción del Conaculta (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes), logrando subsistir hasta el año 2002. Sin embargo, sus efectos poco a poco fueron

¹⁶⁷ LUNA Chrzanowski, Katya, *La formación de maestros de actividades culturales para la educación primaria. El caso PACAEB, un dispositivo de formación a medio camino*, tesis para obtener el grado de Doctora en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, diciembre de 2005, p. 20, 27, 29, consultada en

https://www.researchgate.net/publication/235506677_LA_FORMACION_DE_MAESTROS_DE_ACTIVIDADES_CULTURALES_PARA_LA_EDUCACION_PRIMARIA_EL_CASO_PACAEP_UN_DISPOSITIVO_DE_FORMACION_A_MEDIO_CAMINO (29/07/2017).

palideciendo debido a una contradicción de origen: aunque su pretensión fue noble y buscaba subsanar las deficiencias que en materia de educación artística el sistema educativo no había logrado abatir, la tentativa de capacitar profesores de actividades culturales, quienes se acercaban a él era más por un interés económico que por uno artístico. Ello ocasionó que el plan no lograra las pretensiones deseadas, máxime en un área del ser que demanda dominios específicos que no son tan sencillos de alcanzar.

Hasta aquí, en materia de reformas educativas como tales, sólo existió la reorganización curricular de 1973. El proceso de desconcentración y descentralización del sistema educativo, si bien constituyó la antesala necesaria para lo que ocurriría en el mandato de Carlos Salinas de Gortari, no tuvo grandes impactos en materia propiamente educativa en las áreas de historia y educación artística. Con esto no estamos demeritando una situación que, de haberse sostenido y fortalecido durante la siguiente modificación en materia de educación, quizá pudiera haber evitado la marginación curricular que estas dos asignaturas padecen hasta nuestros días. Nos estamos refiriendo al enfoque interdisciplinario por el que se organizaban las áreas de aprendizaje, y sobre una propuesta de esta índole hemos de volver en el capítulo tercero.

Las modificaciones curriculares de la década de los años setenta, al no alcanzar en sí mismas una reconfiguración sustancial en el ejercicio de la acción educativa curricularmente hablando, eventualmente produjeron algunos sesgos que correspondería arreglar a las administraciones siguientes y que fueron objeto de atención hasta los años noventa, asunto del que nos ocuparemos en seguida. No obstante, lo interesante de las acciones emprendidas hasta ese momento fue la preocupación por incorporar matices novedosos al sistema de educación en el país. No hay que desdeñar los intentos de descentralización que fueron concretándose de a poco, mismos que fueron anunciando que la modernización estaba entrando a México por la puerta grande.

2.2 El final del siglo XX y la tendencia modernizadora

2.2.1 La transformación del Sistema Educativo Mexicano bajo una modernización de cara al futuro

Después de las modificaciones llevadas a cabo por el gobierno de Echeverría, José López Portillo (1976-1982) implementó de manera más efectiva, en comparación con el periodo presidencial anterior, el intento desconcentrador del aparato administrativo en materia de educación en el país, así como la transformación en los mecanismos de formación del magisterio. No obstante, su táctica obedeció más a criterios internos de la propia secretaría y a figuras sindicales que a una auténtica delegación de responsabilidades a autoridades locales del interior del país. Fue hasta la llegada de Miguel de la Madrid (1982-1988) a la presidencia federal que la descentralización asumió un carácter más claro, dado que no sólo se avocó por generar las condiciones de desconcentración administrativa, sino que buscaba tener efectos un tanto más precisos en la transferencia radical en las responsabilidades que adquirirían los estados y municipios en materia educativa. La tentativa inicial de la descentralización se vio frenada –o inconclusa en palabras de Alberto Arnaut- a causa de que por un lado prevalecieron prácticas y vínculos laborales entre el personal de la Secretaría de Educación Pública y la propia dependencia que se dirigían todavía bajo una tónica de centralización estructural y, por otro, hubo fracturas que dieron paso a modificaciones sustanciales en la realización de sus actividades.

Más allá de la línea trazada con los procesos de desconcentración y descentralización educativos de las décadas de los setenta y los ochenta se comenzó a urdir una nueva manera de ejecutar la segunda de éstas a partir de una clara tendencia económica: el liberalismo social o el neoliberalismo. El puente de cambio tendido en las administraciones gubernamentales pasadas y la de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se dirigió, por un lado, al corporativismo y, por el otro, a las nuevas tendencias de la economía mundial, consistentes en disminuir considerablemente la participación del Estado en asuntos que antes eran de su total competencia, con el propósito de ceder posibilidades de actuación a particulares.

En el terreno educativo, la influencia económica internacional se hizo evidente al proclamar “a la educación como un imperativo para fortalecer la soberanía nacional,

perfeccionar la democracia y modernizar al país, en un marco de destatización de la economía”,¹⁶⁸ provocando que, por influencia del Banco Mundial, varios países iniciaran su proceso de descentralización educativa de modo coincidente y semejante con las decisiones tomadas por países altamente industrializados.

La transición experimentada por la educación después de los efectos de las administraciones pasadas, configuró el escenario propicio para el diseño y aplicación de un modelo modernizador impulsado por Salinas de Gortari, más contundente que los que habían entrado en operación con anterioridad. Esto implicaba una nueva manera de concebir tanto al sistema educativo en su generalidad como a las peculiaridades que de éste emanaran, tales como una nueva organización curricular, planes y programas de estudio, orientaciones didácticas, nuevos materiales de estudio, etcétera.

En este orden de ideas, la educación ponía el acento en el tema de la calidad y en la impresión de un carácter reivindicativo de “las relaciones del país con el mundo que los vínculos entre los mexicanos”.¹⁶⁹ Por sugerencia del Banco Mundial se hizo énfasis en esta idea. El eje modernizador radicaría en descentralizar de una vez por todas al sistema educativo, así como en acciones puntuales de impulso al aumento de la escolarización en el país¹⁷⁰. De esta forma atendieron las necesidades regionales estimulando, a su vez, la participación comunitaria en asuntos de interés, en donde se pretendía fortalecer la calidad del servicio educativo.¹⁷¹

Fue hasta 1992 cuando todas estas pretensiones quedaron manifestadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuyas líneas de acción¹⁷² representaban los ideales ya trabajados en administraciones pasadas, pero que ahora asumían un carácter inminente ante la reorganización que el sistema educativo demandaba. La tendencia hacia la federalización se concretaba a pasos agigantados, aunque esta idea ha sido

¹⁶⁸ ZORAIDA Vázquez, Josefina, “Renovación y...”, p. 230-231.

¹⁶⁹ MABIRE, Bernardo, “Políticas culturales y educativas...”, p. 274.

¹⁷⁰ ZORAIDA Vázquez, Josefina, “Renovación y...”, p. 231.

¹⁷¹ ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano...*, p. 264.

¹⁷² Las tres líneas de acción del ANMEB giraron en torno a la reorganización del sistema educativo (en lo relativo a la descentralización), la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial. Es sobre la segunda de éstas sobre la que intentaremos ahondar para efectos de este capítulo.

fuentes de cuestionamientos debido a la responsabilidad del gobierno federal de diseñar y operar los planes y programas de estudio con observancia nacional¹⁷³. Lo que es innegable es la designación de responsabilidades de operación y administrativas puestas en marcha a partir de dicho acuerdo y cuyos efectos siguen estando presentes hasta la fecha.

Con intención de consolidar la federalización de la educación de la mano con el viraje económico asumido abiertamente por esta administración, el artículo 3º fue reformado y la Ley Federal de Educación de 1973 fue sustituida por la Ley General de Educación, con efectos a partir de 1993. En ésta última se observan aspectos de la descentralización. Un ejemplo: en términos del diseño curricular, si bien la obligación de los planes y programas de estudio en educación básica y normal continuó recayendo en el gobierno federal, se comenzaron a delinear “diferentes currículos regionales, que incorporarán elementos de la cultura, la geografía y la historia de los estados”¹⁷⁴. Lo anterior se reflejó en los libros de texto que cada entidad federativa promovió para el tercer grado de primaria, basándose en una tendencia indicativa emanada del programa nacional, “pero su secuencia y desarrollo específico sólo pueden ser desarrollados en cada entidad atendiendo sus características geográficas, históricas y de organización social y política”.¹⁷⁵

En suma, no podemos negar que la apertura a una economía de mercado que México adoptó repercutió de varias maneras en el sistema educativo. Sus efectos no sólo se sintieron en los documentos oficiales que le dieron sustento, así como en la materialización de nuevos planes y programas de estudio, recursos educativos y la insistencia por dotar de mayor sistematicidad al currículo. Estos elementos advierten la incorporación del país en una tendencia modernizadora desde una postura global.

¹⁷³ Cfr. con ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano...*, p.p. 259-261.

¹⁷⁴ ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano...*, p. 81.

¹⁷⁵ *Libro para el maestro. Historia, Geografía y Educación Cívica. Tercer Grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1994, p. 10.

2.2.2 Los programas de historia y educación artística en la reforma curricular de 1993

Desde hacía veinte años que los programas de estudio para primaria no habían sufrido modificaciones. La oleada modernizadora exigía que se aplicaran cambios en materia curricular, de manera que se atendiera la descentralización educativa que ya era inminente, así como a la nueva configuración de los enfoques pedagógicos que ya permeaban a la educación en el país. En cuanto a la reformulación de contenidos y materiales educativos, el ANMEB se avocó a realizar cambios sustanciales al respecto. En este caso se hizo preciso desarticular el trabajo por áreas de aprendizaje que había sido impulsado con la reforma educativa de 1973. Existían fuertes críticas hacia éste al no lograr la contundencia que se le había adjudicado durante su formulación curricular, en donde los resultados obtenidos dejaban entredicho las bondades planteadas¹⁷⁶. De esta forma, el área de ciencias sociales quedó anulada retomándose el trabajo por asignaturas específicas; la historia regresaba a su estudio aislado, aunque vinculándose aleatoriamente con geografía y formación cívica¹⁷⁷ lo que, paradójicamente y según Carlos Ornelas, no obedecía a la visión global en boga acerca de integrar conocimientos, sino que promovía su dispersión¹⁷⁸.

La Ley General de Educación, en el artículo 7º, fracción III, establece que uno de los fines de la educación impartida será “fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”¹⁷⁹. Para el nivel de primaria esta pretensión quedó de manifiesto a través del nuevo enfoque asumido hacia el trabajo aislado de la historia como asignatura.

En consecuencia, la historia adquiriría un papel aparentemente novedoso –o quizá retrógrado al abandonar la perspectiva interdisciplinaria-, en consonancia con la tendencia modernizadora. El nuevo enfoque decía prescindir del estudio datístico, privilegiando los

¹⁷⁶ LATAPÍ, Sarre, Pablo, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 44

¹⁷⁷ *Primaria: Plan y Programas de Estudio*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993, p.p. 92 y 93.

¹⁷⁸ ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano...*, p. 182.

¹⁷⁹ *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993, consultada en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf (20/06/2018).

criterios de flexibilidad y formación cultural, pero conservaba el peso de ser formadora identitaria al postularla “como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y la afirmación consciente y madura de la identidad nacional”¹⁸⁰. Frente a un país cuyo empuje educativo se abría ante la economía de mercado - condición todavía más evidente con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) en 1992- resultaba un tanto desconcertante que la presencia de los ideales de la conformación de futuros ciudadanos mexicanos bajo una tendencia nacionalista continuara presente en el discurso: “tampoco es de sorprender la tensión entre elementos añejos y recientes del patriotismo en los manuales, que conduce al dilema respecto a si la ideología estatal mexicana sigue siendo ‘nacionalista’, pese a que su versión reformada quiere descargar al Estado de la responsabilidad de integrar a la nación para confiar esa labor al contacto del país con ‘la economía internacional’”¹⁸¹.

En este sentido, la historia aparecía en el plan y programas de estudio de primaria como la asignatura que atendería todo lo relacionado con el conocimiento de índole histórica, enfocándose en la tendencia de formación cultural, incorporando contenidos que no sólo se dirigían al estudio de procesos históricos, políticos y bélicos, sino que buscaba a que fueran contempladas las dimensiones sociales, culturales e incluso históricas, que también formaban parte de la historia nacional.

De manera muy general, la asignatura atendía a los criterios de progresión en el desglose de los contenidos, de acuerdo a su grado de complejidad y, por supuesto, a la edad de los escolares. El nuevo diseño curricular de la materia gozó de una carga anual de 60 horas (1.5 horas semanales) a partir del tercer grado y hasta el sexto, mientras que para primero y segundo la carga horaria era de 120 horas anuales (tres semanales). En estos grados, la historia trabajaba de manera integrada con ciencias naturales, geografía y educación cívica bajo la asignatura de Conocimiento del Medio, de modo que los niños fueran teniendo aproximaciones generales con algunos sucesos importantes de la historia nacional y enfocándose en mayor medida en el desarrollo de la *noción de cambio* a través del tiempo referida a los elementos más próximos a su vida. Esta integración nos habla de un tentativo

¹⁸⁰ *Primaria: Plan y Programas de Estudio...*, p. 91.

¹⁸¹ MABIRE, Bernardo, “Políticas culturales y educativas...”, p. 275.

enfoque multidisciplinario, probablemente como eco de las experiencias de esta índole propias de los programas de estudio anteriores.

Fue a partir del tercer grado que la asignatura adquiría relevancia metódica y progresiva, comenzando por el estudio de la entidad en conjunto con geografía y educación cívica, seguido de un curso de historia de México durante el cuarto año –que sería el primero en su configuración sistemática como historia nacional en la educación básica-. Luego continuaría para el quinto y sexto grados, respectivamente, el estudio de la historia universal en articulación con la de México y la historia contemporánea de México y del mundo.

Los insumos adicionales que fortalecieron este programa fueron, además de los libros de texto para el alumno, los libros para el maestro y los avances programáticos por grado, así como la *Antología de historia de México*, el *Atlas de México*, el *Atlas de geografía universal*, las monografías estatales y libros de sustento de la colección denominada “Rincón de Lecturas”. Es sobre todo en los libros para el maestro en la materia de historia en donde aparece mayormente dilucidado la forma en que el enfoque, los propósitos, los contenidos y las orientaciones de evaluación debían llevarse a la práctica, de forma que el docente advirtiera en ellos un apoyo sustancial en su quehacer diario. Sin embargo, el tratamiento teórico que se plantea en estos materiales suele ser a veces tan ambiguo o difuso que no es posible determinar con claridad las bases psicológicas y didácticas sobre las que está inspirado, generando, probablemente, imprecisiones prácticas al momento de ser abordadas las temáticas de esta índole en las aulas.

En otro orden de ideas, la educación artística apareció también como asignatura aislada. De igual modo figuró en la Ley General de Educación en el artículo aludido con antelación, pero en la fracciones I y VIII, que a continuación se citan:

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas...

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación...¹⁸²

¹⁸² *Ley General de Educación...*, art. 7°.

Como se puede observar, también a esta asignatura se le adjudicó un carácter concerniente con la formación cultural con tintes nacionalistas frente a una tendencia eminentemente globalizadora, en donde era fundamental “estimular al niño para que se convierta en usuario sistemático de los circuitos de difusión cultural...”¹⁸³. Las políticas culturales mexicanas de finales del siglo XX no fueron tan trascendentes –más allá de la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (primero CNCA y posteriormente Conaculta) y su polémica frente al INBA en 1988; así como el establecimiento del PACAEP desde 1983-, por lo que la administración se valió de la educación básica para desahogar el compromiso de forjar una identidad y unidad nacional.¹⁸⁴

Frente a un México desprovisto de un proyecto cultural de gran envergadura que promoviera la formación artística de modo sustancial¹⁸⁵, fue menester reconsiderar a la educación artística en el ámbito de escolarización formal. Además, el ANMEB puso de manifiesto que el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) se hallaba en declive al “descalificar tácitamente los resultados obtenidos cuando partía de la idea de que los profesores de educación básica no estaban logrando que los niños fueran creativos y críticos, que desarrollaran el sentido de pertenencia a su comunidad y a su país y que desarrollaran también la habilidad para resolver conflictos con respeto a la diferencia”.¹⁸⁶ (Este plan se mantuvo con vida hasta el año 2002).

En virtud de lo anterior, en los programas de estudio de primaria, la educación artística constituyó el soporte sobre el que descansó el gusto por las artes, en tanto expresión y apreciación. No obstante, desde su diseño no podría jamás lograr los alcances pretendidos al carecer de un enfoque sistemático, caso contrario de la asignatura de historia. Ambas fueron portadoras de la promoción de los bienes culturales nacionales (y la valoración de los universales, siguiendo la tendencia globalizadora), pero no gozaron de las mismas condiciones en su estructura curricular.

¹⁸³ *Primaria: Plan y Programas de Estudio ...*, p. 143.

¹⁸⁴ MABIRE, Bernardo, “Políticas culturales y educativas...”, p.272.

¹⁸⁵ “Fue la negociar el TLC cuando México desnudó, en contraste con el mito grandioso de su nacionalismo, la flaqueza de sus políticas respecto a la cultura, porque se puso de manifiesto que no contaba, en esa materia, con un proyecto articulado que defender (...) los funcionarios mexicanos no exhibieron inquietudes por la cultura en su país, seguramente porque no había magnos planes en la materia ni legislación que resguardar”. MABIRE, Bernardo, “Políticas culturales y educativas...”, pp. 278-279.

¹⁸⁶ Luna Chrzakowki, Katya, *La formación de maestros de actividades culturales...*, p. 35.

En este sentido, a la educación artística se le adjudicó una carga horaria anual de 40 horas, con atención de sólo una hora semanal para todos los grados. Ello ayuda a comprender la prevalencia del tono recreativo y de desarrollo de la afición por alguno de los lenguajes artísticos en la escuela que había sido fomentado desde los programas de 1973, así como su utilización como elemento sano en el empleo del tiempo libre de los estudiantes; su abordaje se hallaba basado en la flexibilidad y en la falta de sistematización¹⁸⁷. Esto es que, aunque existía una organización programática por grado, basada en el desarrollo de cuatro áreas artísticas¹⁸⁸, los criterios para su estudio quedaban a juicio del propio docente, quien podía recurrir a ellas conforme se dieran las demandas cotidianas en su práctica, al igual que las actividades que de esta asignatura pudieran vincularse con otras.

Se le adjudicaba, además, el desarrollo de cuatro rasgos indispensables de promover en las áreas artísticas: percepción, sensibilidad, curiosidad y creatividad. Esta orientación, junto con una evaluación centrada en el entusiasmo mostrado por los educandos en las actividades realizadas y no en objetivos establecidos, demuestra la falta de sistematización que predominaba en la asignatura desde la reforma curricular de los años setenta.

Fue hasta el año 2000 en que la educación artística en primaria fue revisada y dotada de elementos un tanto más definitorios en relación a cómo trabajarla, pero en consonancia con el Plan de Estudios de 1993. Se editó un libro para el maestro de la asignatura que, a diferencia de las demás, englobaba a todo el nivel primaria y no uno por cada grado. En dicho material se planteaba una revitalización que ya adelantaba orientaciones y sugerencias didácticas más propias para poder abordar los lenguajes artísticos en la educación primaria, mismos que fueron modificados en cuanto a su denominación: expresión corporal y danza, expresión y apreciación teatral, expresión y apreciación plástica, y expresión y apreciación musical.

El cambio obedeció a “los propósitos fundamentales de la asignatura: expresión y apreciación”, en cuyo caso -y tentativamente- se priorizaba a la expresión como capacidad de manifestación sensible y personal del alumnado sobre la apreciación. Ambas, son complementarias de acuerdo con lo establecido en el manual para el docente y forman parte

¹⁸⁷ *Primaria: Plan y Programas de Estudio...*, p. 143.

¹⁸⁸ Estas áreas eran, en orden de aparición en los programas, expresión y apreciación musicales, danza y expresión corporal, apreciación y expresión plástica y apreciación y expresión teatrales.

del proceso artístico, pero es bastante sugerente el orden en el que se insertaron en las designaciones de las áreas artísticas. De hecho, aunque se asuman aparentemente de modo indistinto, se puede notar el carácter subordinado de la apreciación en relación a la expresión al manifestar que “sus propias creaciones [las del niño] son un punto de partida o un referente cuando se enfrenta a la observación de obras de arte”.¹⁸⁹ Fuera de esto, no hay más elementos ni referentes teóricos que fundamenten esta cuestión dentro del libro.

Por otro lado, la tendencia de considerarla como generadora de afición por el arte se mantuvo, pero se agregaron algunas diferencias sustanciales respecto a lo establecido previamente en 1993: la aparición del desarrollo de las habilidades de pensamiento en los lenguajes de las artes, como uno de los propósitos de la educación artística. Este es un elemento innovador que comenzó a perfilar la sistematización de la asignatura al considerársele como fuente promotora de elaboraciones de orden intelectual, quitándole moderadamente su carácter romántico.

De igual manera, a la asignatura se le quitó el rasgo de curiosidad -dejándolo sobreentendido como elemento fundamental para generar el gusto por las artes- y se agregó el de imaginación, junto con los de sensibilidad, percepción y creatividad. A cada uno de ellos se le otorgó una descripción acerca de cómo inciden en la formación del pensamiento, más allá de la carga afectiva que de por sí ya conllevan.

En cuanto a los contenidos, éstos fueron organizados en cada una de las cuatro áreas que conformaban a la asignatura y se les otorgaban recomendaciones precisas para trabajarlos en el aula. Esto también es un gran avance en la urgencia sistematizadora que había hecho falta, por lo menos desde hacía siete años atrás, y que orientaba al profesor en su tratamiento. Además, se estipulaba la necesidad de tener propósitos específicos en el trabajo con esta asignatura y contemplaba la posibilidad de abordarla de modo interdisciplinar combinando los lenguajes artísticos, toda vez que éste continuaba manteniendo el criterio flexible de acuerdo a las consideraciones que el profesor iba observando en su grupo¹⁹⁰. Por esta razón es que se publicaron materiales bibliográficos y audiovisuales que ayudaran a un tratamiento

¹⁸⁹ *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 2000, pp. 12, 122.

¹⁹⁰ *Libro para el maestro. Educación Artística...*, p. 17.

didáctico de la educación artística desde una visión más sustentada que si sólo provinieran a partir de las propuestas elaboradas genuinamente por el docente.¹⁹¹

La aparición de este libro-manual para el docente, con todo y la falta de una organización en sus contenidos que elucidara a un tratamiento más específico en el aula¹⁹²-a diferencia de lo sucedido en el caso de la historia- constituyó un gran elemento de apoyo a la práctica. Un material que, más allá de la innovación didáctica, puso de manifiesto la importancia de dotar a la educación artística de elementos de abordaje que superaran a la mera intuición del profesor. En páginas siguientes se enfatizarán algunas de las contribuciones más específicas de este material, sobre todo en el área de las artes plásticas, motivo de esta investigación.

Por otra parte, es importante señalar que tampoco en esta asignatura curricular del nivel de primaria existían referentes teóricos precisos que nos puedan dar luz para saber de dónde provienen la posturas que son asumidas (más allá de las que en sí mismas puedan dilucidarse en la bibliografía utilizada). Es más parecido a un trabajo de depuración proveniente desde las altas esferas presentado al docente de modo concreto y útil, como ya se aludió, a modo de manual. Mas la carencia de dichos sustentos de modo explícito hicieron que, al igual que en la historia, se diluyera el peso y la contundencia de aquellos soportes que tentativamente hubieran podido dotar al educador para nutrir su ejercicio diario en los diversos lenguajes artísticos que tenía por obligación impartir.

¹⁹¹ Con ello no estamos afirmando que un manual asegure el desarrollo de un trabajo con la enseñanza de las artes más adecuado, puesto que esto es discutible. Únicamente hacemos estas precisiones en virtud de la marginación curricular que la educación artística ha mantenido respecto a otras asignaturas, incluida la historia; marginación evidenciada por la ausencia de materiales didácticos y de orientación pedagógica que sí han sido elaborados para otras áreas. Antes bien, celebramos que en ciertas situaciones con manuales o sin ellos se conserve su presencia hasta la fecha en el currículum de la educación básica y, sobre todo, en la práctica de la enseñanza de varias escuelas.

¹⁹² El Plan y Programas de 1993 contemplaba que para el tratamiento de la educación artística se abordarían distintos contenidos organizados por grado. Aunque se vislumbra alguna progresión de estos entre un grado y otro, no queda del todo preciso si el criterio de la complejidad fue determinante para realizar esta selección o si obedeció a, por ejemplo, una elección más azarosa o derivada específicamente del modo de seguimiento que debería hacerse de cada lenguaje artístico (aunque sí advierte que corresponden con el nivel de desarrollo de los estudiantes, aunque no aclara que corresponda con el *desarrollo artístico*). Esto se menciona debido a la reiteración de los mismos contenidos en diferentes grados y a la ambigüedad con que se sugería ser abordados dentro de dicho documento.

2.2.3 El conocimiento y el tiempo histórico en cuarto grado de primaria

El enfoque del programa de historia en primaria se centraba en la formación de la conciencia histórica, en la comprensión del *conocimiento histórico* y en el desarrollo de aquellas nociones que ayudaran a ordenamiento histórico (cambio, multicausalidad, tiempo), pero no se hablaba de aún de *pensamiento histórico* como tal. Además, como ya se mencionó anteriormente, todavía se vislumbraba mantener el trabajo cercano con educación cívica y geografía, como medida para impulsar la identidad nacional con la primera, y para ayudar al estudiantado a ubicar el medio en el que los procesos históricos han tenido lugar, con la segunda.

El tratamiento de los contenidos históricos en su faceta formal (sobre todo a partir del cuarto grado) tiene correspondencia con la periodización establecida a partir de lo planteado directamente por la organización curricular de éstos a partir de bloques de estudio, mostrando interés por el desarrollo de nociones conformadoras de la comprensión temporal en los estudiantes, pero que se supeditaban a las segmentaciones establecidas previamente en el programa de estudios. En este sentido, la ubicación temporal jugaba un papel fundamental para la ubicación y el orden cronológico de los procesos históricos a estudiar, mismos que fundamentaban su seguimiento didáctico a partir de la explicación inserta en los libros de texto¹⁹³.

El estudio histórico a través de periodos, si bien ayuda sobremanera a un abordaje asequible, no deja de causar ciertas inquietudes bajo el enfoque asumido en los programas de 1993. La sentencia “en las clases será necesario insistir en la comprensión de los procesos que caracterizan los periodos en los que se ha dividido la historia” no se esclarece, en primer lugar, bajo qué tendencia historiográfica es que se están estableciendo esas segmentaciones para el tratamiento escolar (o en palabras llanas, quién fue quien decidió que ese tratamiento periodizador fuera abordado de ese modo y no de otro desde una postura historiográfica y también desde un enfoque didáctico en el diseño curricular) y, en segundo, se corre el riesgo de que el propio profesorado asumiera una actitud determinista hacia la historia, como si ésta por sí sola y por producto de su devenir ya tuviera configurados los periodos en que se divide.

¹⁹³ *Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1994, pp. 13, 15.

Hacer énfasis en lo anterior convendría al profesor de historia quien, sin ser especialista en el área, es portador de esta disciplina en su forma de enseñanza. Él también tiene algo que decir respecto de la historia y saber desde qué postura está organizado el programa de estudios que debe seguir podría habilitar de modo más estrecho su relación con la asignatura, máxime si él mismo se decide por una postura u otra. Más que ser un instrumentador didacta, es un profesional de la educación capaz de dilucidar y debatir el sustento disciplinar de su quehacer y encima, en palabras de Ana Zavala, lograr hacerlo ‘pensable’ para sus estudiantes: “un cierto grado de sensatez nos sugiere que no podríamos enseñar casi nada de *historia* (significando ‘lo que pasó’) si no existiera la historiografía (que nos informa acerca de y provee un sentido a *lo que* pasó). Sin recurrir a la historiografía se nos haría muy difícil distinguir un curso de *historia* de uno de *memoria* (que equivaldría casi forzosamente a la del profesor)...”.¹⁹⁴ Así, nos orientamos por que el docente mismo haga pensable la relación que mantiene con la historiografía y cómo ésta impacta en su enseñanza de la historia.

Por su parte, los libros de texto para el alumno también fueron rediseñados para ser congruentes con el nuevo enfoque modernizador. Para el caso de la asignatura de historia en el cuarto grado, éstos incluían una sección denominada “Cronología”, misma que buscaba atender procesos temporales de simultaneidad a partir de contenidos enfocados hacia temas de desarrollo tecnológico y artístico, los que no estaban directamente relacionados con el cuerpo de las lecciones.

En consecuencia, el desarrollo de la noción de tiempo aparece como esencial para el tratamiento de temas históricos en el aula, haciendo hincapié en su configuración convencional, de manera que los niños pudieran “establecer sus relaciones con otros hechos, sus antecedentes, su duración y tener una idea aproximada de las características de la época... para comprender su significado en el curso de la historia. Esto es lo que puede considerarse como dominio de la noción de tiempo histórico”.¹⁹⁵

De hecho, en el enfoque de historia de 1993 aparecen las categorías de *tiempo personal*, *tiempo convencional* y *tiempo histórico* como elementos asociados entre sí, sobre todo por lo que hace a la segunda como producto de la primera, y la tercera como

¹⁹⁴ ZAVALA, Ana, *Enseñar historia. Elementos para una teoría práctica...*, p. 77.

¹⁹⁵ *Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado...*, p. 24, 21.

configuración más compleja que la segunda. No obstante, ni esta información ni las breves explicaciones subsecuentes, argumentan a suficiencia los fundamentos teóricos sobre los que se basan estas ideas. Podría decirse, pues, que estos materiales ofrecieron una adecuada guía primaria para el profesorado involucrado en la aplicación del programa con los estudiantes, pero que en sí mismos no responden a la carga teórica sobre las que descansan y que debieron ser precisos –queremos pensar- múltiples programas de actualización magisterial para esclarecer las líneas de acción interventora más allá de lo que podía deducirse a través de ellos.

Lo que resulta destacable es que la categoría de tiempo histórico como noción mental a desarrollar en el alumnado no aparece como objetivo en el plan de estudios para primaria, sino que lo hace hasta la publicación de textos de apoyo al docente. Lo más cercano que se esboza en el primero de ellos es *el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico*¹⁹⁶. La ausencia en este documento se ve más o menos fortalecida en los libros para el maestro de esta asignatura.

En atención al desarrollo de la noción de tiempo y del tratamiento de los contenidos a partir de épocas, se contemplaba el manejo de la línea del tiempo como recurso de apoyo que fortaleciera el orden temporal. Las sugerencias didácticas planteadas la cargaban con toda la magnitud de nociones implicadas en la conformación del tiempo histórico¹⁹⁷. Incluso profundizan en cómo utilizarla a modo de mural en el aula durante todo el ciclo escolar y cómo ir realizando las periodizaciones de acuerdo con los criterios que se desprenden del libro de texto... del libro del texto, no del propio alumnado. La mayoría de las recomendaciones realizadas al respecto¹⁹⁸ parecen que fueron bastante pertinentes para ir desarrollando la noción de tiempo histórico en los estudiantes (por lo menos en el discurso), atendiendo el segundo de los rasgos de los programas de historia de 1993:

... el propósito principal es estimular la curiosidad y la capacidad de percepción de los niños hacia los procesos de cambio que han ocurrido en su entorno inmediato, para superar la espontánea fijación en el presente (...). Al iniciar el

¹⁹⁶ *Primaria: Plan y Programas de Estudio...*, p. 92.

¹⁹⁷ Dichas sugerencias enaltecían los procesos de secuencialidad, cambios, rupturas, duraciones, simultaneidades que son necesarias para el desarrollo del tiempo histórico como noción. Como puede deducirse, existían ya parámetros teóricos que fundamentaban las orientaciones didácticas para el profesor. Nuevamente, la pregunta en este sentido sería, ¿por qué no decir claramente a qué corriente de pensamiento pertenecían? ¿Cuál es el enfoque psicológico, historiográfico y pedagógico asumido por los planes de 1993 y por qué no hacerlo explícito al profesorado?

¹⁹⁸ *Libro para el maestro. Historia. Cuarto Grado...*, pp. 47-51.

estudio histórico sistemático, un elemento constante de la enseñanza será promover la adquisición progresiva de esquemas de ordenamiento histórico en grandes épocas, que sirvan para organizar el aprendizaje de nuevos conocimientos.¹⁹⁹

En contraste, existía otra sugerencia para trabajar el orden temporal, pero desde una perspectiva meramente cronológica: el ordenamiento de hechos o procesos históricos²⁰⁰. Este tipo de actividades únicamente activaban procedimientos mentales de organización secuencial, incluso de posibles relaciones de causa-efecto si es que se profundizara en ellas, pero no de tiempo histórico. Con un adecuado tratamiento, es posible que constituyeran una antesala o un refuerzo para esta noción, pero sus limitantes son evidentes al no promover matices de contraste (cambios, permanencias) o de duración de los eventos.

De igual forma, para cuarto grado muy puntalmente, se hacía la precisión de abordar las medidas convencionales del tiempo a fin de involucrar a los niños en un proceso de homogeneización del tiempo convencional. Las recomendaciones son precisas, pero parten de supuestos pretenciosos: mencionan que los niños debían dominar previamente nociones básicas del tiempo físico y métrico (día, mes, año) para poder adentrarse en elementos más complejos (lustro, década, siglo). No es que se subestime la capacidad de los infantes, pero para poder realizar esto se pretendía abordar a cada unidad temporal de modo reversible (del siglo XX hacia atrás, a fin de situar primero el tiempo presente y de ahí ir en retrospectiva). Aunado a esto se adheriría la duración de los periodos históricos a estudiar durante el grado, basado fundamentalmente en la división en medidas de tiempo convencional. Todo ello aparentemente no debería generar mayor conflicto en su abordaje como lección preliminar, dado que esa es la sugerencia que se hacía en el libro para el maestro de cuarto grado. Esta fase introductoria al curso de historia pretendía cimentar las bases en el dominio general del manejo de unidades temporales para facilitar su estudio.²⁰¹

La cuestión aquí es, de nuevo, sobre qué base teórica se fundamenta la idea de que la observancia puntual del tiempo como elemento medible acrecienta las posibilidades de consecución de su abstracción. No es que se dude de ello, en absoluto, sino que en este tipo de materiales de apoyo para el docente se difumina el aparato crítico que sustenta al diseño

¹⁹⁹ *Primaria: Plan y Programas de Estudio...*, p. 92 (cursivas nuestras).

²⁰⁰ *Libro para el maestro. Historia. Cuarto Grado...*, p. 39.

²⁰¹ *Libro para el maestro. Historia. Cuarto Grado...*, p. 78.

curricular de la asignatura, provocando lo que Ana Zavala interpreta “como si toda la historiografía fuera homogéneamente causal; es como si los problemas del tiempo histórico fueran los mismos si uno lee a Fernand Braudel que si lee a Eric Hobsbawm...”, lo que impacta inevitablemente en el tratamiento de este tipo de aspectos en las escuelas y que implicaría, como nos lo advierte más adelante ella misma, en “renovar al menos algunos votos de la ‘vieja alianza’ entre la historiografía y la enseñanza de la historia”.²⁰²

Para recapitular, podría afirmarse que aunque los programas de 1993 en la asignatura de historia presentaban ciertas deficiencias o fallas en su orientación pedagógica hacia el profesorado (la falta de explicitación de los sustentos teóricos que los configuraban), revelan un intento consistente por dotar de una nueva estructura a la recién recuperada asignatura, intento que en gran parte fue orillado por las nuevas perspectivas económicas asumidas a nivel mundial, más los propios entramados internos de la nación, y que no debería ser desestimado.

2.2.4 Expresión y apreciación plástica en la reforma de 1993. El trabajo con las manifestaciones bidimensionales: la lectura de imágenes y el mural

La educación artística dentro del currículo reformulado en 1993 en primaria comprendía a cuatro lenguajes artísticos, como ya se advirtió anteriormente. Uno de ellos fue el de Apreciación y expresión plástica, cuya denominación fue modificada en el año 2000 con el diseño y publicación del Libro para el Maestro de Educación Artística. Las categorías sobre las que se fundamentaba su nombre y enfoque fueron invertidas atendiendo tentativamente a un criterio de priorización de la primera sobre la segunda –al menos de modo discursivo-, quedando como Expresión y apreciación plástica.²⁰³

²⁰² ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa...*, pp. 21, 22.

²⁰³ Aunque ya fue abordado, es necesario volver sobre este aspecto. En el libro para el maestro de la asignatura, en el apartado dedicado para la formación plástica, se insiste en que expresión y apreciación son elementos relacionados, inseparables y complementarios. No obstante, se hace énfasis en que la expresión del estudiante al realizar actividades plásticas constituye un parteaguas para generar un sentido de empatía creativa en función de las obras artísticas ajenas que puede llegar a apreciar, aunque no desestima la influencia que la apreciación puede llegar a tener en el desarrollo de la manifestación artística del niño. La duda sigue quedando latente en relación a las razones en el orden en que fueron presentadas las categorías de expresión y apreciación, y más aún acerca de desde qué supuestos teóricos se partieron para hacer de esa forma la denominación a este lenguaje artístico. Por nuestra parte, nos avocamos a situar a ambas en una relación horizontal y no jerárquica, como se

En este subapartado no se harán especificaciones en relación a lo planteado a trabajar en este lenguaje para el cuarto grado, dado que, aunque en el Plan y Programas de Estudio de 1993 proponían algunos contenidos a trabajar de modo muy general²⁰⁴, debe recordarse que el componente de la flexibilidad era el predominante en esta asignatura, como ya se ha mencionado. Como puede advertirte, el carácter ambiguo de la educación artística seguía prevaleciendo bajo esta modificación curricular, aunque ya aparecían algunos elementos de configuración sistemática en el área de las artes plásticas en primaria.

Este lenguaje de la educación artística arrojó a todo lo vinculado con la creación plástica bidimensional y tridimensional, las que, a modo de propuesta, debían trabajarse de manera equilibrada para no descuidar el tratamiento de los aspectos técnicos básicos que les otorgan sentido (plano, volumen, figuración, abstracción). Ensalzaba al dibujo, la pintura y el modelado bajo una tendencia de expresión personal, mismos que se verían reforzados con la guía del profesor.

La plástica, al igual que el resto de los lenguajes artísticos en primaria, se equiparaba a las actividades lúdicas que invitaban al disfrute y a la recreación. No obstante, con las modificaciones que sufrió el enfoque de la asignatura en el 2000 comenzaba a esbozarse las oportunidades que el arte en la escuela puede generar en la formación integral del estudiantado al enfatizar en que “la actividad plástica no sólo es un modo de entretenimiento, sino un componente esencial el desarrollo humano y la escuela un espacio ideal para promover este cambio de concepción”.

En este sentido, la enseñanza de técnicas artísticas se supeditaba a la exploración y manejo de materiales que ampliaran el bagaje de experiencias estéticas en los niños, las que impulsarían sus posibilidades de expresión. Ello explica el que, aunque fueron sugeridas en el manual para el docente algunas técnicas plásticas, no se establece en qué orden debían ser tratadas de acuerdo a objetivos específicos, ni a la edad de los educandos. La responsabilidad

verá en el capítulo tercero en donde la práctica de la enseñanza de la propuesta didáctica se sustentó, de hecho, en el enfoque triangular que ya fue abordado en el capítulo primero de esta tesis.

²⁰⁴ Se hacía alusión, por ejemplo, al trabajo con técnicas plásticas con materiales de fácil acceso por el contexto, pero no especificaba cuáles, ni en función de qué propósitos. *Primaria: Plan y Programas de Estudio...* p. 148.

en la selección de las actividades propuestas recaía en el profesor, quien debía acudir a criterios particulares para implementar aquellas que fueran de mayor impacto en su grupo.²⁰⁵

Los referentes teóricos sobre los que se basaban los planteamientos para el abordaje de las artes plásticas bajo el Plan de Estudios de 1993 también aparecen un tanto difusos, como en el caso de la historia, aunque en menor medida que en los demás lenguajes artísticos. Las bases explícitas para fundamentar los supuestos desde los que se parte en las orientaciones didácticas retoman a Howard Gardner y a Mariana Spravkin, quienes aparecen en el libro para el maestro de la asignatura. Este aspecto es importante, dado que nos permite esclarecer desde qué vertiente es asumida la didáctica de la plástica en la educación primaria, y que sería trascendental para las modificaciones que recibiría en la siguiente reforma curricular.

Por otro lado, uno de los aspectos fundamentales para el abordaje de la plástica en la escuela consistió en el peso otorgado a la apreciación de obras de arte, particularmente a las manifestaciones bidimensionales. La lectura de imágenes se postulaba como un elemento de suma importancia para favorecer la construcción de la mirada analítica y reflexiva en el estudiantado, misma que podría ser capaz de fortalecer la formación identitaria de los niños, a la vez que ampliaba su saber en relación a las creaciones artísticas universales. Las oportunidades para promover la apreciación en la escuela se basaban en las ofrecidas por los materiales de fácil acceso en el aula (portadas de libros de texto) y en visitas a lugares que tuvieran este tipo de obras. No obstante, el manual para el docente no contenía recomendaciones específicas ni guía alguna para trabajar la lectura de imágenes, situación que fue abordada por un recurso adicional que a continuación se detalla.

Se trató de la edición de un material especial denominado *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*, que contemplaba a una colección de imágenes de distintas producciones plásticas que pretendían promover “el diálogo entre los niños y las obras de arte mediante el ejercicio de la mirada”, que además de contener láminas ilustrativas de dimensiones considerables, contenía una guía que serviría al profesor para conducir la apreciación plástica de los niños en la observación de éstas. Su utilización en el aula dependía

²⁰⁵ Libro para el maestro. *Educación Artística...*, p. 122, 132.

de las necesidades que fueran presentándose en el aula y su aplicación podía darse igual en primer grado, que en sexto.

El trabajo propuesto invitaba a la contemplación de distintas obras de arte que provocaran la descripción verbal de éstas en los niños como antesala a la interpretación. Preguntas orientadoras buscaban ayudar a la generación de ideas que intentaran encontrar un sentido propio a las producciones apreciadas. Además, se proponían algunas actividades adicionales que permitieran complementar la construcción de la mirada en los niños a partir de su propia expresión. Tal fue el caso de la creación de murales colectivos, cuyas orientaciones aparecen difusas en este material.²⁰⁶ Retomando al Libro para el Maestro de Educación Artística es en este material en donde se puede hallar mayor claridad al respecto, dado que el mural, en tanto manifestación bidimensional, también se contemplaba como una actividad compartida que enriquecía los canales sensibles de los estudiantes y sus posibilidades de empatía grupal²⁰⁷.

En suma, con la reforma curricular de 1993 y los cambios experimentados en el año 2000 en la educación artística en primaria, y particularmente en Expresión y apreciación plástica, se puede observar una emergente línea de sistematización que la dotó de mayores elementos para su abordaje dentro y fuera del aula. De modo acorde con las tendencias globalizadoras en boga, a esta asignatura se le atribuyó la formación sensible del estudiantado que, entre otras cosas, se ubicaba bajo una tendencia globalizadora que contemplaba la valoración de los bienes culturales universales como apertura a lo internacional. Al mismo tiempo comenzaba a visualizarse como un elemento conformador de la integralidad del educando, toda vez que también podía fungir como detonante de saberes cognitivos y habilidades de pensamiento que contribuían a su conformación como sujeto analítico y reflexivo.

²⁰⁶ *Taller de exploración de materiales de educación artística*, México, Secretaría de Educación Pública, 2000, p. 50, 64.

²⁰⁷ *Libro para el maestro. Educación Artística...*, p. 153.

2.3 Los retos y decisiones del siglo XXI: la transición del enfoque modernizador

2.3.1 La modernización educativa en la educación básica bajo la sombra de la calidad

La modernización educativa en nuestro país había perseguido distintos fines a lo largo de por lo menos tres décadas. Partió desde intentos iniciales de desconcentración en términos administrativos hasta impregnarse de la urgencia por transformar el universo de lo propiamente *educativo*, para que fuera correlacionándose con el nuevo marco económico del que México formaba parte. Así pues, tras la reforma curricular de 1993 se continuó el arduo camino por dotar a la educación de mayores elementos que la mantuvieran dentro de la vena modernizadora, no sin vislumbrar aquellas carencias que amenazarán con devolverla a un estado preexistente, en donde temas como la cobertura y la calidad educativa quedarán en riesgo.

Durante la administración de Ernesto Zedillo (1994-1996) podría decirse que los efectos del ANMEB y la reforma educativa que de ahí emanó fueron tomando forma. No obstante, la crisis financiera que aquejó al país al inicio de su administración comprometió severamente el presupuesto destinado al rubro educativo, aquejando principalmente a la expansión de la matrícula, cuyas consecuencias –entre otras más- dan razón a los bajos resultados arrojados por el *Primer estudio internacional comparativo entre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grados de educación básica* realizado por la UNESCO en 1997. Este tipo de valoraciones de impacto internacional comenzarán a hacer hincapié en la calidad educativa al enfatizar la urgencia por implementar “medidas dirigidas no sólo a elevar los índices de cobertura y eficiencia, sino también a mejorar significativamente el proceso mínimo de enseñanza-aprendizaje”.

Con la alternancia partidista del gobierno federal en el año 2000, ahora en manos de Vicente Fox (2000-2006), gradualmente se fue exacerbando el asunto de la calidad de la educación. El impulso a los programas compensatorios que equilibraran el acceso a los servicios educativos, así como una emergente tendencia hacia centrar la atención en los procesos evaluatorios constituirían algunas medidas de desahogo sobre las que la calidad de

la educación estaría siendo trabajada. Fue sobre las prácticas de evaluación en las que el afán por mejorar la calidad encontró su mayor justificación y sostén.

Dados los resultados deplorables obtenidos por los estudiantes en primaria y secundaria (sobre todo en lectura y matemáticas) y al surgimiento de “una nueva cultura que da preeminencia, con los resultados de las evaluaciones, a las prácticas de transparencia y rendición de cuentas”²⁰⁸, se creó el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE) en 2002. Este órgano se avocó a coordinar las evaluaciones PISA (Programme for International Student Assessment) que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que promovía entre los países que la componían, y a la que México se había incorporado desde 1994. Los resultados obtenidos colocaron al país en seria desventaja, por lo que de modo casi paralelo se idearon acciones internas²⁰⁹ para subsanar las contrariedades que quedaban expuestas ante la comunidad internacional.

Fue así como se postuló que una de las grandes causas que habían provocado el desastre educativo en México era la falta de progresión pedagógica entre los distintos niveles que conformaban a la educación básica en el país, situación que debía ser remediada a partir de acciones contundentes. La adhesión de la secundaria al cuadro de formación obligatoria desde 1993, a la que cualquier mexicano tendría acceso, no había sido garante para hablar de ampliación de cobertura, menos de calidad educativa; y quizá tampoco lo haría la suma del preescolar en 2002 como el ciclo obligatorio de instrucción que faltaba por abarcar. Ante estas circunstancias se hizo urgente una verdadera integración entre los tres componentes que otorgaban sentido a la educación básica, en aras de favorecer la alardeada calidad educativa.

De este modo, la mejora de la calidad se vería reflejada bajo la batuta de la formación integral de los estudiantes quienes, a partir de un modelo de cooperación internacional explícito y de una tendencia que recuperaba la ansiada universalidad de la educación desde el siglo anterior, se verían incorporados a un encuadre formativo en boga en varios países industrializados en el mundo: el de las competencias.

²⁰⁸ TUIRÁN, Rodolfo y Susana Quintanilla, *90 años de educación....* p. 94, 105.

²⁰⁹ Como fue el diseño y operación por el INEE del Exámen para la Calidad y el Logro Educativos (conocido como “prueba EXLACE”) y de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (prueba ENLACE) promovido por la SEP.

Por esta razón, fue durante el mandato presidencial de Felipe Calderón (2006-2012) que se rediseñó la ruta que seguiría el currículo de la educación básica a fin de organizarla de modo armónico, progresivo y con aplicación global en niños y jóvenes desde los tres hasta los quince años; esto en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) derivado de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada en 2008 entre el gobierno federal del momento y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La RIEB pretende encauzar todos sus esfuerzos en crear un andamiaje entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y que los estudiantes que cursen dichos niveles alcancen de modo efectivo los aprendizajes esperados a través del trabajo sistemático enfocado, como ya se dijo, al desarrollo de competencias²¹⁰. La articulación pretende garantizar la formación integral de los educandos a lo largo de la educación básica, derivado de un pacto político-sindical que ha trascendido en la esfera de la vida pública del país²¹¹.

En este sentido, se adoptaron diseños curriculares previos de los tres ciclos contemplados por las RIEB para lograr una perspectiva homogeneizadora. Preescolar fue el primero de ellos, quien se había sido sometido a un cambio sustancial en su currículo en 2004 influenciado por el establecimiento de la obligatoriedad de los tres grados que lo componen. En segunda instancia, en 2006 tocó el turno a secundaria, nivel que ha padecido la desventaja –entre muchas más- de carecer de cierta identidad profesional por parte de los docentes, derivado de la multiplicidad de instituciones de origen de las que provienen éstos, además de la diversidad de tipos de escuelas secundarias existentes.

Teniendo ya reelaborados los extremos que componen a la educación básica, correspondió hasta el año 2011 que el nuevo currículo de primaria fuera puesto en marcha de modo total²¹², siendo este ciclo el que alberga a la mayor parte de la población estudiantil

²¹⁰ *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 14.

²¹¹ MIRANDA, López, Francisco, “La reforma curricular de la educación básica”, en ARNAUT, Alberto y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México...*, p. 46.

²¹² Los programas piloto que se implementaron, a fin de garantizar una controlada fase experimental, así como la evaluación de los resultados obtenidos, se dio del siguiente modo: en el ciclo escolar 2008-2009 se comenzaron a operar los nuevos programas en algunos miles de escuelas de la República Mexicana en los grados de 1º, 2º, 5º y 6º, quedando para el siguiente ciclo escolar con carácter definitivo los de 1º y 6º; mientras que los de 2º y 5º grados fueron sometidos a una segunda fase de prueba, adquiriendo su generalización hasta

que cursa la educación básica, y cuyo papel ha sido decisivo en el curso de la historia de la educación en México. Tal es el caso, que hasta que los programas de estudio de primaria fueron oficializados en todos sus grados fue que la articulación de la educación básica culminó, quedando de manifiesto su carácter nacional y obligatorio en el Acuerdo 592, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto de 2011, conocido llanamente como *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*.

La modificación de los programas de estudio en primaria y su gradual oficialización (Acuerdos 494 y 540), respondió a la pretensión de articular los tres niveles de modo paulatino, haciendo énfasis en los de 1° y 6°, de tal forma que el engarce entre estos grados se diera en consonancia con los programas de preescolar y secundaria que para esas fechas ya llevaban algunos ciclos escolares en operación.

Así pues, el nuevo plan de estudios establece, además de las competencias para la vida que deben desarrollarse en el estudiantado durante el transcurso de su formación básica, cuáles son los estándares curriculares (para el caso de español, matemáticas y ciencias naturales y las tan reverenciadas habilidades digitales y la segunda lengua) con alcances internacionales bajo los que se debe supeditar la labor educativa. Así mismo, los aprendizajes esperados por asignatura, las que se integran en distintos campos formativos desde el preescolar y hasta la secundaria. Se habla, además, por primera vez, de un perfil de egreso alcanzable durante la educación básica, por cuyas venas corren abiertamente las pretensiones del tipo de ciudadano que se desea formar.²¹³

Una de las peculiaridades de la nueva reorganización de los programas de estudio es que, de acuerdo al establecimiento de los campos de formación (lo que engloban un aparente nuevo tratamiento metodológico a partir del trabajo por asignatura conservando la estructura curricular de 1993), pero en donde se amplía su aplicación para los tres niveles, de modo que los aprendizajes esperados y los estándares curriculares (en caso de que la asignatura los presente) se vean enriquecidos de modo paulatino.

el ciclo 2010-2011. Por su parte, durante el ciclo anteriormente mencionado se pusieron en fase experimental los programas de 3° y 4° grados, alcanzando el carácter definitivo durante el ciclo escolar 2011-2012.

²¹³ *Plan de Estudios 2011. Educación Básica...*, p. 44-45.

Los alcances que la RIEB deja, dado que está próxima a verse modificada a partir del Nuevo Modelo Educativo, quizá no sean tan fáciles de obtener a la luz de los vertiginosos cambios que el país ha experimentado. El enfoque basado en competencias, no obstante, no ha sido tan contundente en los resultados inmediatos como lo demuestran las evaluaciones internacionales en donde México continúa situándose en las posiciones más bajas. Sería pertinente cuestionar si son las condiciones que subyacen a viejas prácticas pedagógicas en los centros escolares las que han lacerado la concreción de tan enarboladas pretensiones o si, más bien, tendrá que ver que el país en general no goza de las condiciones apropiadas para enfrentarse a una economía neoliberal que determina sus políticas educativas.

2.3.2 Los programas de historia y educación artística de 2011 en primaria

Bajo la tendencia modernizadora que arropaba el precepto de la calidad de la educación dentro de un esquema globalizador, el diseño de los Programas de Estudio en primaria se vieron inmersos en una dinámica que pugnaba por revitalizar a las asignaturas que los componían. La injerencia externa en las decisiones internas en materia educativa se dejaba ver al admitir que “hay referentes internacionales aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, sus procesos y resultados, que es necesario tener en cuenta en todo esfuerzo o mejora que se aplique en el sistema educativo nacional”.

La tónica que subyace frente a esta tendencia puede apreciarse en la prevalencia del fomento el amor a la patria en el estudiantado, a la vez que postula a su país como “una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI”,²¹⁴ y Esa responsabilidad recaía en la enseñanza de la historia. Por esta razón, la asignatura fue reorganizada de modo que fuera acorde con el enfoque asumido.

Fueron cuatro los propósitos de la historia en el nuevo encuadre de la educación básica, destacando el tercero de ellos que hace alusión explícita a la nueva perspectiva modernizadora traducida en términos de globalización: el que alude a que los educandos “reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y son parte del mundo para

²¹⁴ *Plan de Estudios 2011. Educación Básica...*, p. 14.

valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural”. En este entendido, para el caso de primaria, se siguió la misma tendencia, en cuyos propósitos también se hacía alusión al fortalecimiento de la identidad de los niños bajo una perspectiva de valoración de los bienes naturales y culturales.²¹⁵

La asignatura de historia se halla dentro del campo formativo denominado *Exploración y comprensión del mundo social y natural*, compartiendo espacio con las ciencias naturales y geografía, en donde los pensamientos científico e histórico, cobran protagonismo al plantearse como los medios idóneos de acercamiento fidedigno a la realidad²¹⁶. A partir de esta premisa, los programas de estudio de la asignatura comienzan a adquirir un nuevo aire, derivado de un enriquecimiento teórico, un tanto más evidente en comparación con los precedentes. Para clarificar esto, basta con observar con detenimiento el enfoque didáctico que se pretende, en el que aparece la idea de generar en el estudiante la inquietud de verse a sí mismo como *sujeto histórico*, condición necesaria para forjar en éste el eje central de la asignatura: el *pensamiento histórico*, del que hablaremos más adelante.

Así pues, son tres las competencias disciplinares -que de un modo u otro se encuadran en las competencias para la vida que caracterizan a todo el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 que buscan desarrollar a través del pensamiento histórico la comprensión del tiempo y espacio históricos, el manejo de información histórica y la formación de una consciencia histórica para la convivencia. El trabajo de estas competencias se orienta a “hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente... mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad”.²¹⁷

En esa dirección, el mapa curricular contempla otorgarle a la asignatura una carga horaria variada levemente en comparación a establecida en 1993 para las escuelas de medio tiempo (que para el caso es la modalidad de trabajo que nos interesa comparar, dado que ésta es la correspondiente con el universo de práctica que da sustento a esta investigación). Por

²¹⁵“Identifiquen elementos comunes en las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural”. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 143, 144.

²¹⁶ *Programas de estudio 2011... Quinto grado...*, p. 247.

²¹⁷ *Programas de estudio 2011... Quinto grado...*, p. 145.

consiguiente, sí existe una disminución en el tiempo asignado al estudio de historia en primaria en las escuelas que todavía operan bajo esta forma de trabajo al reducir a 80 horas anuales (2 horas semanales) la asignatura integradora conocida como *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, (incluye a historia, ciencias naturales y geografía en primero y segundo grados). A partir de tercer grado se conservan los criterios de distribución del tiempo previos (60 horas anuales, 1.5 horas a la semana).²¹⁸

Por su cuenta, la organización de los contenidos, aunque conserva la estructura progresiva por grado que caracterizó a los de 1993 (sobre todo en primero, segundo y tercero), tiene algunos cambios referentes a su tratamiento en los cursos de cuarto, quinto y sexto; cuarto y quinto se estudia historia de México de modo prácticamente secuencial, y en sexto se aborda historia universal con alusiones a ciertos acontecimientos nacionales (véase anexo 6).

Los materiales de apoyo que fortalecen la enseñanza de la historia son las Guías para el Maestro –en sustitución de los libros para el maestro de 1993–, que se encuentran al final de cada programa por grado. En éstas aparecen algunos puntos teóricos sobre los que parte el estudio histórico en la escuela primaria, además de algunas consideraciones didácticas específicas a cada grado. No obstante, dada la insuficiencia en el soporte crítico sobre el que se fundamenta el seguimiento de la asignatura, fue necesario realizar un texto adicional que sí contuviera estos aspectos. Fue así como surgió el libro *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*, que constituye un referente sumamente pertinente para identificar las bases teóricas sobre las que descansa el enfoque actual. La dilucidación teórica en este texto permite tener una comprensión más cabal respecto al programa, dado que aporta, además, aproximaciones didácticas con referentes sustentados que contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

²¹⁸ Otra fue la suerte en la distribución horaria en escuelas primarias operando bajo las modalidades de jornada ampliada y de tiempo completo. La primera conservó los criterios del estudio de la historia de la reforma de 1993, mientras que en la segunda sí hubo aumento de horas. Acerca de los motivos para realizar la disminución horaria de la historia en primero y segundo grados en centros escolares de medio tiempo, cabe señalar que bajo el nuevo esquema curricular y sus miras de incorporación del estudiantado al ámbito internacional, se adhiere el estudio de la Segunda Lengua (inglés) y el surgimiento de la asignatura de Formación Cívica y Ética (antes contemplada dentro de *Conocimiento del Medio*), condición que produjo una “negociación” de horas con el tiempo dedicado al estudio social.

Por citar un ejemplo, en este texto Joaquim Prats y Juan Santascana se avocan a enfatizar las razones actuales que justifican la enseñanza de la historia en la educación básica, criticando aquellas que se encuentran cargadas de tintes morales configurándola bajo una función pseudodidáctica. Antes bien, destacan sus posibilidades formativas en los niños y jóvenes toda vez que es “entendida como disciplina científica, es un medio idóneo para enseñar y aprender a realizar análisis sociales... hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal”.²¹⁹

En este sentido, los autores plantean rebasar la enseñanza memorística y datística, así como el enfoque tradicional de formación patriótica, reconfigurando los contenidos hacia una tendencia que obliga a los estudiantes a ser agentes activos de su entorno a través del análisis constante y la reflexión sobre el presente. Esto puede lograrse, argumentan, con la incorporación de las innovaciones de las teorías históricas al trabajo cotidiano, sin caer en una exacerbada homologación de los contenidos escolares con éstas.²²⁰

Visto desde este punto, no es casual que bajo los nuevos programas de estudio, la historia pugne dentro de su enfoque por el establecimiento del equilibrio entre ambas facetas (la de sus perspectivas educativas y la de sus fundamentos teóricos), intentando dotar al estudio histórico en la educación de mayores posibilidades de formación crítica en los niños, toda vez que se prescinda de un enfoque determinista de la historia y de una perspectiva demasiado formal en su abordaje didáctico, tan característico de la investigación historiográfica.

De igual modo, se esclarece que la enseñanza de la historia en la educación básica toma sus bases desde los avances historiográficos, pero también de los psicopedagógicos. Así, la teoría psicogenética y las posturas constructivistas le dan sentido al estudio histórico en la escuela.²²¹ Por desgracia, en este material no se hallan más elementos que expliquen la

²¹⁹ *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*, Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional, México, 2011, pp. 28-29.

²²⁰ *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica...* pp. 62, 63.

²²¹ *Enseñanza y aprendizaje de la historia...* pp. 109.

tendencia que adopta el trabajo con la historia, en tanto su aplicación formativa en el área de las ciencias sociales.

Por otro lado, también se percibe un cambio sustancial en lo relativo a los recursos y estrategias didácticas de que puede valerse el docente para impartir la asignatura. No sólo se percibe una amplia tendencia en incorporar a las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el proceso educativo de los estudiantes durante el desarrollo de las clases de historia para contribuir a su pensamiento histórico,²²² sino que se retoman varias de las sugerencias didácticas referidas al empleo de materiales que ya desde la reforma pasada habían sido considerados como elementales y que ahora se ven revestidos por orientaciones teóricas más evidentes, como es el caso del trabajo con imágenes o a través del patrimonio cultural²²³.

Podemos advertir, en este tenor, que la asignatura de historia se ha nutrido de mayor preocupación teórica en el diseño de su programa. Si bien contiene algunos rasgos similares respecto a los de 1993 (carga horaria en escuelas de Jornada Ampliada, la progresión en los contenidos por grado, y algunas orientaciones didácticas), ello no implica que existan necesariamente resultados efectivos en el aprendizaje de los educandos. Conviene considerar que, en cierto modo, la modificación elaborada en 2011 en los programas de historia es una continuación de la llevada a cabo en 1993, pero también existen algunas rupturas con el planteamiento anterior. Se trata, pues, de analizar en la aplicación real en las aulas si las implicaciones pedagógicas que fueron propuestas recientemente se sujetan o no a la formación integral que la RIEB se ha encargado de enarbolar su discurso, y si su trabajo cotidiano ha tenido el impacto pretendido en los beneficiarios directos de la educación: los alumnos.

Por otra parte, la educación artística bajo la RIEB también se adaptó a la perspectiva modernizadora al pretender en sus propósitos generales que los estudiantes “valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico”, así como que “adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos... que les permitan

²²² Véase MIRALLES Martínez, Pedro, “La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia...*, pp. 126-142.

²²³ *Enseñanza y aprendizaje de la historia...* pp. 56-58.

desarrollar su pensamiento artístico”. En primaria fue todavía más contundente, al pedir que los niños “edifiquen su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas manifestaciones artísticas del entorno, de su país y del mundo”.²²⁴

Este enfoque se ve fortalecido con el desarrollo de la competencia cultural y artística que es sobre la que descansa el estudio de los lenguajes artísticos en el alumnado. Hablar de que la asignatura se orienta hacia el trabajo bajo una competencia, implica postular (más allá de si el esquema por competencias es favorable o no) que lo que venía ya elaborándose desde la modificación que recibió la educación artística en el año 2000 en relación a la consecución de saberes de orden intelectual a través de ésta, era no sólo posible, sino que se había convertido en algo imprescindible.

En este orden de ideas, la educación artística, al encajar de lleno con las pretensiones de la formación integral, se arrojó dentro del mapa curricular bajo el campo formativo denominado *Desarrollo personal y para la convivencia*, compartiendo lugar en primaria junto con Formación Cívica y Ética y Educación Física, cuyos criterios articuladores radican en el autoconocimiento y la convivencia. Esto es reflejo de la incorporación del país en un escenario internacional que impacta sobremanera al trabajo de la educación artística, dado que aunque conserva –en parte– la tendencia del esparcimiento y la libre exploración a través de las artes (condición añeja desde los planes de 1973), ahora se justifica bajo una perspectiva integradora con el entorno, de tal forma que los niños vayan adquiriendo los elementos necesarios que les permitan vincularse sanamente con los otros a partir de una conciencia de sí mismos.

Además, la denominación de cada lenguaje artístico se modificó nuevamente quedando como sigue: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. Las perspectivas asumidas en el enfoque de 1993 acerca de la expresión y la apreciación no desaparecieron. Antes bien, ahora se convirtieron en ejes orientadores de la asignatura, sumándose uno más: el de *contextualización*. Este aspecto y el de una auténtica organización programática de los contenidos por grado se colocan como un logro en el diseño curricular,

²²⁴Programas de estudio 2011... *Quinto grado*.... pp. 225, 226.

un avance que desde hacía décadas atrás era más que necesario para elevar a la educación artística a un rango digno de su potencial formativo.

A cada área artística le competen sus propios contenidos y sus propios aprendizajes esperados, de modo que los estudiantes tengan acceso a “los referentes básicos de cada lenguaje artístico, incorporen a su formación elementos que coadyuven a la obtención de una visión estética y conocedora que favorezca el desarrollo del pensamiento artístico durante su trayecto en la educación primaria”.²²⁵ No obstante, aún prevalece un cierto tono de “flexibilidad” en su abordaje al enfatizar que la organización de los contenidos dentro de un bloque no obedece a un criterio secuencial, y que el profesor puede realizar las modificaciones que crea convenientes.²²⁶

Los criterios de percepción, sensibilidad, creatividad e imaginación –presentes en la reforma inmediata anterior- se conservaron, pero se vieron incrementados bajo una visión renovada en la que la reflexión intelectual también forma parte del pensamiento artístico. Todos los atributos emocionales de las artes en la educación comienzan a ser vistos desde la esfera cognitiva, pero no de modo antagónico, sino integral. A partir de este tipo de planteamientos es que puede recuperarse el enfoque internacional impulsado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés, UNESCO) a partir del siglo XXI, en donde de modo muy puntual se ha destacado la necesidad de impregnar a la formación de los individuos de un desarrollo sensible y armónico que haga frente a una tendencia vorazmente inclinada hacia la cosificación del ser, toda vez que contribuya a la mejora de la calidad de la educación que reciben.²²⁷

²²⁵ *Programas de estudio 2011... Quinto grado...*, p. 229.

²²⁶ El curso de la asignatura se divide en cinco bloques. Cada uno integra un tema de cada lenguaje artístico. Esto es que, de manera sugerida a través de la organización de los contenidos, se verá al bimestre un tema de artes visuales, uno de expresión corporal y danza, uno de música y uno de teatro; de ahí que se enfatice a que dentro de un mismo bloque no existe la secuencialidad. No obstante, ésta sí existe en lo relativo a cómo se debe ir abordando cada lenguaje a lo largo del año, y éste es una característica lograda bajo este rediseño curricular y de la que carecían los programas para educación artística en primaria de 1993.

²²⁷ BRASLAVSKY, Cecilia, “Una estrategia posible para reforzar las humanidades en la educación” (nota editorial), en *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, UNESCO, vol. XXXII, n°4, diciembre de 2002, p. 1. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129734s.pdf> (31/07/18).

La UNESCO ha hecho el llamado a los gobiernos de los países que la conforman a garantizar el derecho a la educación artística en tanto que ésta “estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe”.²²⁸ En consecuencia, no es casualidad que la reforma curricular de 2011 en México, en este caso para la educación artística, haya retomado las posturas sugeridas por la UNESCO, máxime frente a la tendencia explícita de formar de cara al futuro “una fuerza laboral creativa y adaptable”.²²⁹

A esta nueva oleada que impregnó a la educación artística en primaria se sumó la edición de libros de texto para el alumno para todos los grados (aunque luego fueron omitidos para primero y segundo, sustituidos por un fichero grupal). Este hecho es importante, dado que este material contribuye al estudio de la asignatura a partir de una sistematicidad edificada en los programas de estudio, pero que se torna evidente al configurar de modo concreto las pretensiones didácticas emanadas por éstos. Otra aportación de esta índole es el texto *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*, cuya misión será la de enfatizar los supuestos teóricos de los que parte la enseñanza de la educación artística en primaria, justificando su conexión con las tendencias modernizadoras.

Este material es sustancial para comprender con claridad cómo es que el enfoque de la asignatura acoge, adapta y da forma a las distintas perspectivas sobre las que puede atravesar la formación artística en la educación básica: educación por el arte, educación a través de las artes y la educación en las artes, siendo la segunda de ellas la que predomina en primaria en varios países (entre ellos México), de acuerdo a la UNESCO.²³⁰

Las líneas teóricas sobre las que se sostiene la educación artística de esta reforma curricular retoman a Nelson Goodman y a Howard Gardner (con el Proyecto Zero y su tendencia hacia el “mejoramiento de la educación de las artes como una seria actividad

²²⁸ *Hoja de Mejora de la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, UNESCO, Lisboa, Portugal, 6-9 de marzo de 2006, p. 2. Consultado en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf (31/07/2018).

²²⁹ *Segunda conferencia sobre la Educación Artística. La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística*, UNESCO, Seúl, República de Corea, 25-28 de mayo de 2010, p. 2. Consultado en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf, (31/07/18).

²³⁰ *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional, México, 2011, p. 26, 30.

cognitiva”, de cuyas experiencias se nutre el enfoque actual de la asignatura; así como la teoría de las inteligencias múltiples del segundo), También se recurre a Herbert Read (con su postura “psicologista” de la educación por el arte), Elliot Eisner (con sus orientaciones hacia la educación artística y el desarrollo del pensamiento artístico), John Dewey (y sus postulados sobre el pensamiento potencial a través del arte), y otros más. Estos insumos responden de modo sustancial a la necesidad de conocer las bases sobre las que descansa el enfoque actual de la asignatura y que aparecen casi difuminados en los programas de estudio. De ahí que su contribución al proceso educativo sea de suma importancia.

Frente a estos intentos por dotar de mayor sistematización a la organización de la asignatura con base en la supuesta importancia que se le atribuye en cuanto a la formación integral de los educandos -bajo un orden mundial que demanda una incorporación plena supeditada a la economía de mercado-, destaca la inequitativa cantidad de horas que se le asigna a su estudio en la educación primaria, frente a otras materias que gozan de más tiempo.

El mapa curricular de 2011 le sigue asignando sólo una hora de abordaje a la semana para todos los grados²³¹ (40 horas anuales), demostrando que por mucho que se pugne por enaltecer el estudio de la educación artística en los marcos escolarizados, el acento sigue estando en las áreas de lengua y pensamiento matemático, producto de la misma tendencia tecnocrática que invadió al país desde finales del siglo pasado. Esta aparente contradicción no hace más que poner de manifiesto la vorágine de la modernización educativa que dista mucho de concretar la formación integral que desde su seno discursivo dice proclamar, pero que en la práctica deja mucho que desear.

2.3.3 El pensamiento y tiempo históricos en cuarto grado

La asignatura de historia había transitado por una configuración curricular mucho más sólida que la que había atravesado a la educación artística en el contexto de las distintas reformas de la educación básica. En los programas para primaria de 2011 se percibe todavía más una tendencia a fortalecer su enfoque disciplinar al asumir el desarrollo del pensamiento

²³¹ Esto en escuelas de medio tiempo y de jornada ampliada. Para el caso de las de tiempo completo, se suma una hora adicional.

histórico como eje orientador de toda su organización, enfatizando en que éste “implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado. Además, significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos –económico, político, social y cultural- en el que se han desarrollado las sociedades...”²³².

A diferencia de los programas de 1993 –en donde es el conocimiento histórico el que se promueve-, el pensamiento histórico permite no sólo ubicar al estudio de la historia bajo un corte científico, en donde el desarrollo conceptual es imprescindible para desarrollarlo, sino que también hace hincapié en las habilidades de pensamiento que lo sustentan y en una postura actitudinal que obliga a los estudiantes a asumir una postura reflexiva frente a los procesos históricos que estudian. Así pues, el *pensar* implica la movilización de saberes en comparación al *conocer*.

Esta premisa se deriva de los aportes que Mario Carretero hizo hacia esta orientación de la asignatura, tomando de la obra de Pierre Vilar el término *Pensar históricamente* (1997), nutriéndolo con implicaciones pedagógicas a partir de la teoría psicogenética piagetana e incorporando otras posturas. El primero concibe que la carga conceptual que el pensamiento histórico conlleva suele desarrollarse con variados accidentes en los estudiantes, precisando que se requiere crear los puentes necesarios para que puedan crearse vínculos idóneos entre los conceptos históricos y sus aplicaciones bajo operaciones mentales relacionadas con la solución de problemas históricos.²³³ Así, el trabajo conceptual resulta insuficiente si no procura que las habilidades de pensamiento entren en juego para reflexionar acerca de los procesos históricos que los niños se encuentren abordando en clase.

Dentro de los programas de estudio se prevé que la consecución del pensamiento histórico, más que un fin, es una línea de trabajo que se extenderá a lo largo de la educación básica, partiendo desde el preescolar con nociones simples hasta elaboraciones más abstractas en secundaria; es decir, la carga datística pura pierde peso frente a una tendencia

²³² *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 144.

²³³ CARRETERO, Mario, “Comprensión y aprendizaje de la historia”, en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia...* pp-72.

abierta de forjar las habilidades de pensamiento que promuevan de modo analítico la movilización de saberes y la construcción de conceptos en el pensamiento histórico.

En los programas de 2011 se establece el trabajo de tres competencias disciplinares de la historia en primaria que forjan el pensamiento histórico en el estudiantado (aludidas anteriormente), de entre las que destaca la de Comprensión del tiempo y del espacio históricos: “favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y espacio históricos...”

Atendiendo el criterio anterior, la noción de tiempo histórico constituye un elemento central dentro del estudio de la historia en la escuela primaria, en virtud de que sobre dicha noción descansa la idea “que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea”.²³⁴ El tiempo histórico se postula, en consecuencia, como un eje elemental en la conformación del pensamiento histórico, desarrollándose a lo largo de la educación básica²³⁵. Por ello, las nociones de cambio, permanencia, relación pasado-presente, espacio histórico, simultaneidad, causa-efecto y orden cronológico se revitalizan al girar en torno a la potenciación del tiempo histórico como rasgo sustancial para la comprensión y explicación de los procesos históricos.²³⁶

Para el caso particular del cuarto grado se advierte que existe ya un trabajo previo orientado hacia el desarrollo del tiempo histórico como noción al sostener que los niños “ya tienen idea de unidades de medición y ordenamiento del tiempo, como año, década y periodo, y el trabajo con a.C. y d.C.; ordenan secuencialmente acontecimientos u objetos que les son significativos; distinguen cambios y permanencias visibles de un periodo a otro, y establecen

²³⁴ *Programas de Estudio 2011... cuarto grado...* p. 151, 153.

²³⁵ De hecho, la evolución paulatina de éste sería de la siguiente manera, de acuerdo a los que enuncian los programas de 2011: tiempo personal en preescolar, noción de tiempo histórico en primaria y noción de tiempo histórico de modo más abstracto en secundaria.

²³⁶ Para profundizar al respecto, conviene revisar los aportes al desarrollo de esta noción bajo el enfoque de 2011 que Joaquim Prats y Juan Santacana realizaron acerca de la función formativa del estudio del tiempo (pp. 38-41) y de Mario Carretero en cuanto a la representación del tiempo histórico (pp. 77-82) en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (obra ya referida).

relaciones causales sencillas y tangibles entre acontecimientos...”²³⁷ Ello implica que el tiempo personal ha ido evolucionando en función de rasgos convencionales que fortalecen la comprensión del tiempo.

No obstante, en la Guía para el Maestro del grado no existen orientaciones didácticas consistentes que den luz acerca de cómo trabajar el tiempo histórico en el grado, de acuerdo a la selección de contenidos establecida. En este tenor es necesario volver al programa curricular del cuarto grado, en donde se hallan enunciaciones bastante generales con aplicación a cualquier grado de la escuela primaria. En función de esto se sigue sugiriendo la utilización de la línea del tiempo y los esquemas cronológicos (tan destacados en los planes de 1993) para ayudar a la organización cronológica. La primera favorece el desarrollo del tiempo histórico toda vez que provee de elementos gráficos que permiten situar procesos históricos bajo un marco de secuencialidad, pero con amplias posibilidades de ser dirigida hacia las nociones de causalidad, duración, simultaneidad y de relación pasado-presente.²³⁸

Las medidas convencionales del uso del tiempo también se ven beneficiadas con la implementación de la línea del tiempo, pero su tratamiento puede ser todavía más contundente si se trasciende al orden cronológico y se le utiliza como un recurso favorecedor en la evolución del tiempo personal hacia el tiempo histórico.²³⁹ Por esta razón, cada bloque de estudio en el libro de texto para el alumno de cuarto grado inicia con la ubicación temporal del periodo utilizando a la línea del tiempo junto con mapas históricos, valiéndose de la narrativa para ahondar más en lo que se pretende estudiar.

El tiempo histórico, en cuanto a su figura como competencia disciplinar de la historia, posee algunos criterios orientadores sobre los que deben descansar las estrategias que el profesor desarrolle en aras de promoverlos entre sus estudiantes (que pudieran ser otros, además de la línea del tiempo y los esquemas cronológicos). Éstos aluden a la noción de cambio aplicado a los procesos históricos bajo un esquema de ubicación temporal, secuencialidad, duración y simultaneidad. No obstante, también enfatiza en la capacidad de percibir las permanencias frente a los cambios y la multicausalidad que suele dar origen a los

²³⁷ *Programas de Estudio 2011... cuarto grado...* p. 145.

²³⁸ *Programas de Estudio 2011... cuarto grado...* p. 148.

²³⁹ ARISTA Trejo, Verónica, “Cómo se enseña la historia en la educación básica”, en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia...* p. 121.

acontecimientos o procesos, así como sus efectos en el presente. Este último aspecto es esencial, dado que en el enfoque para cuarto grado –y el resto de la educación básica- postula al estudiante como un sujeto histórico, y no sólo a un agente que estudia *lo histórico*.

Para redondear, es destacable notar que -frente a una tendencia revitalizada en cierto sentido acerca de la historia en la escuela primaria, en donde el sustento teórico es mucho más evidente que en el currículo de 1993- se carezca de elementos de orientación práctica que permitan trabajar el tiempo histórico con el alumnado. Sinceramente, en el manual para el profesor de la asignatura de historia surgido de la reforma anterior (Libro para el Maestro) se pueden encontrar mayores criterios de trabajo que dirijan el desarrollo de una noción que encierra complejas interacciones en sí misma.

2.3.4 Las artes visuales: la apreciación y contextualización de la imagen y la expresión pictórica en cuarto grado

La educación artística en primaria, a raíz de su emergente sistematización curricular, se divide en cuatro lenguajes artísticos, como ya ha sido mencionado. El correspondiente con las tradicionales manifestaciones plásticas (pintura, escultura, arquitectura) modificó su nombre anterior (Expresión y apreciación plástica, según los programas de 1993), denominándose ahora como Artes visuales, debido a la incorporación de otro tipo de expresiones que aluden a la era digital (fotografía, cine, video).

Las artes visuales comprenden en la escuela primaria las posibilidades de apreciación y expresión que ya habían sido trabajados con anterioridad, promoviendo por un lado “la posibilidad de aprender a mirar las imágenes del entorno y descubrir información que permita interpretar la realidad por medio del pensamiento artístico” y, por otro, “con el uso de diversas técnicas y materiales se propicia la expresión y la interpretación de la realidad, lo que a su vez permite desarrollar habilidades...”²⁴⁰ En esa dirección es que los ejes de apreciación y expresión, respectivamente, sobre los que se desenvuelve la educación artística adquieren presencia en esta área.

²⁴⁰ *Programas de Estudio 2011... cuarto grado...* p. 228.

La línea de acción acogida por este lenguaje -en consonancia con el enfoque de la asignatura- es la de trascender la idea del arte en la escuela como medio de recreación y esparcimiento, para situarlo como una forma de desarrollo del pensamiento que se nutre también de la vía emocional. De esta forma, se pone el centro de atención en la alfabetización visual -en consonancia con el eje de apreciación-, en donde los niños puedan ser competentes para dirigirse en un mundo cargado de todo tipo de imágenes, pero con la capacidad para distinguir, interpretar y valorar aquellas que forman parte del patrimonio artístico. La apreciación, entonces, debe ser afinada y conducida, dado que su desarrollo no depende únicamente de la maduración biológica ni de las implicaciones perceptuales. Implica, además, establecer vínculos de raciocinio que estén en el mismo nivel de importancia.

La apreciación bajo este enfoque se basa en la idea del pensamiento visual de Rudolf Arnheim, al fundamentar que la percepción se encuentra estrechamente integrada con la esfera cognitiva, así como con los aportes de Goodman y Gardner al destacar el papel cognoscitivo en la apreciación, pero también en la producción.²⁴¹

La expresión, por otro lado, sitúa las posibilidades del alumnado para manifestarse integralmente a través de la creación de una obra visual, recurriendo al manejo de materiales y de distintas técnicas, toda vez que, aunque no se busca la especialización artística en primaria, éstas amplían los rangos de expresión de que pueden valerse los niños, de modo que puedan volcarse sobre ellos y lograr realizar productos con una tendencia artística.

En este Programa de Estudios se suma un eje más: el de contextualización. Este eje trasciende al de la apreciación artística al pretender encontrar las condiciones sociales, históricas y artísticas que hacen que determinadas obras de arte que forman parte del patrimonio colectivo existan. Trata, pues, de encontrar un sentido del entorno que permea a la creación –incluso a la propia creación- como forma de explicación. Este eje es trascendental para vincular a la educación artística con otras asignaturas, como se verá más adelante.

La organización de los contenidos de las artes visuales es secuencial a lo largo del ciclo escolar, de tal forma que durante el cuarto grado se abordan las representaciones

²⁴¹ *Las artes y su enseñanza en la educación básica...* pp. 119-120, 46-50.

bidimensionales en los aspectos del soporte, materiales, formatos, planos, perspectivas, texturas, elementos básicos del dibujo aplicados al grabado y una iniciación a elementos simples de la fotografía. Incluso se proponen las temáticas del autorretrato, naturaleza o bodegón bajo alguna técnica elegida (no precisa cuál)²⁴². Estos aspectos técnicos navegan tanto en la apreciación, como en el eje de la expresión, situación que pone de manifiesto un orden a seguir. Esto constituye un contraste sustancial frente a los programas de estudio anteriores, los que carecían de una estructura consistente que orientara las acciones que el profesor pondría en marcha en la materia.

Cabe destacar que mientras los programas del grado en la asignatura prevén el estudio mencionado arriba para las artes visuales, en el libro de texto para el alumno la tónica es completamente otra²⁴³. Quizá se deba a la revisión que sufrieron estos materiales en 2014, generando una desconexión entre lo planteado de manera oficial de modo preliminar, frente a las modificaciones en los materiales de uso general del estudiantado que entraron en vigor a partir del ciclo 2014-2015. Los motivos para hacer cambios de fondo en educación artística son desconocidos. Con todo y esta “ruptura”, en el libro para el alumno se alcanzan a percibir elementos de valía para llevar a cabo las clases de artes visuales de modo ordenado, de manera que se rompa con la idea añeja de la flexibilidad en esta asignatura como justificación de no saber cómo ponerla en marcha.

Sobre el tratamiento acerca de la formación visual –en su carácter de apreciación de la imagen artística- no se cuenta con una orientación puntual como lo pudieron haber hecho los materiales de 1993 (la compilación de *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*). Se tienen soportes teóricos, sí, pero no una guía lo suficientemente concreta como para orientar este tipo de trabajo con los niños.

Por su cuenta, la expresión pictórica sí encuentra mejores soportes dentro de los programas de cuarto grado (respecto a conceptos, técnicas, formatos, etcétera), pero no en los manuales de los estudiantes al considerar a la escultura como contenido. Frente a esta contradicción no queda más que enfatizar que pocos efectos destacables puede tener una

²⁴³ El trabajo es completamente otro, enfatizando el estudio de la tridimensionalidad, que en los programas de estudio es más afín con lo propuesto para quinto grado.

modificación sustancial a la organización curricular en educación artística si, por un lado, se van a realizar cambios dentro de su propio esquema organizador que no corresponden con las de por sí mínimas orientaciones que el programa de estudios ofrece y si, por otro, se carecen de materiales adyacentes que brinden soporte a las pretensiones teóricas sobre las que se basa la asignatura.

2.4 La página abierta: las modificaciones a los programas de estudio de historia y artes en primaria bajo el modelo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral de 2017

Sin lugar a dudas, la transición que ha experimentado la educación en México desde la tendencia modernizadora se ha visto continuamente en tensión, sobre todo a partir del siglo XXI. La RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) oficializada en 2011 constituyó un esfuerzo trascendental por articular de una vez por todas los tres niveles que integran a la educación básica. Apenas transcurridos algunos años de su puesta en operación se comenzaron a esbozar nuevos cambios e innovaciones sustanciales derivados de la Reforma Educativa de 2013 y sus modificaciones al artículo 3° de la Carta Magna y a la Ley General de Educación, en donde, entre otras cosas, se eleva la calidad de la educación a rango constitucional.²⁴⁴

Las novedades comenzadas a trazar recurrían a la añeja práctica centralizadora que le confiere únicamente al gobierno federal la atribución del diseño de los planes y programas de estudio con observancia nacional, previa consulta con autoridades locales. En este sentido,

²⁴⁴ Es importante señalar que este apartado no pretende desarrollar exhaustivamente las implicaciones, características y rutas de acción del modelo educativo que está próximo a iniciar su implementación en todo el país (ciclo escolar 2018-2019). La razón se basa en que la investigación de este trabajo y la propuesta didáctica que se construya en razón de ésta se basa en el cuarto grado de primaria, como ya se ha estado insistiendo. El acuerdo 592 que sustentó a la RIEB en 2011 seguirá en vigor de tercero a sexto grados cuando la parte medular de esta tesis se esté operando, por lo que no habrá una auténtica necesidad ni obligación de actuar conforme al nuevo Plan y Programas de Estudio. No obstante, ello no implica no realizar una revisión somera acerca de lo que los programas de historia y artes establecen en primaria y quizá retomar algunos de los supuestos de los que parten en su teoría y en sus orientaciones didácticas. Para efectos de encontrar el fundamento legal a lo anteriormente expresado, revísense los artículos tercero y cuarto transitorios del *Acuerdo 12/10/17* por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (quinta sección), Diario Oficial de la Federación, 11 de octubre de 2017, consultado en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500972&fecha=11/10/2017 (05/08/2018).

de modo gradual se realizaron ensayos y pruebas piloto con base en un nuevo modelo educativo que mantiene el engranaje de los tres niveles de la formación básica, pero que ahora adopta a la educación media superior a partir de la incorporación de su obligatoriedad como rasgo conformador. En consonancia con esto, se ha ideado un nuevo plan y programas de estudio que atraviesan a todos los niveles que conforman el tramo obligatorio de la escolarización mexicana (desde preescolar hasta el bachillerato), denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

Frente a la tendencia globalizadora, la educación en México pretende hallar en el nuevo diseño curricular y en la manera de operar de las escuelas el remedio justo para concretar los ideales de calidad y equidad, que desde hace algunos años representan la agenda de los gobiernos en turno. Por ello sostiene como uno de sus ejes predominantes el materializar la anhelada descentralización educativa concediendo un espacio privilegiado al centro escolar como unidad fundamental del proceso formativo de los educandos. De hecho, es ahí donde radica una de las críticas que hace a la RIEB en tanto que ésta (en los escasos años en los que se mantuvo vigente a plenitud) no logró los alcances esperados debido a que el rediseño curricular fue insuficiente frente al sostenimiento de viejas prácticas de gestión escolar.²⁴⁵ Por esta razón es que el modelo educativo en puerta enfatiza una tendencia de “Escuela desde dentro”, donde las decisiones importantes de cada centro de trabajo se ubiquen en las necesidades inmediatas que sean detectadas; todo ello con la libertad de ejercer la autonomía curricular como un componente peculiar de esta propuesta.²⁴⁶

La descarga en la responsabilidad curricular que el gobierno federal va cediendo obedece al señalamiento constante de que una dinámica vertical y centralizada en las decisiones en materia educativa produce resultados poco favorables en la formación del estudiantado y su vinculación con el entorno.²⁴⁷ Por tal razón, el discurso oficial se apoya en la necesidad de modificar al sistema educativo abanderando la idea de que la reorganización de los contenidos y el aumento en la injerencia que cada espacio educativo pueda ejercer

²⁴⁵ *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 37.

²⁴⁶ Los otros dos ejes son formación académica (que integra a las asignaturas formales) y desarrollo personal y social (incorpora las áreas adyacentes que, dicho sea de paso, dos de éstas habían sido consideradas como asignaturas en el Plan de 1993 y en el de 2011).

²⁴⁷ GUEVARA, Gilberto, citado en TUIRÁN y Quintanilla, *90 años de educación en...*, p. 123.

respecto a sus propios asuntos constituye un modo de proyectar el ejercicio escolar en un modo globalizado bajo una óptica humanista, dado que “en un planteamiento educativo basado en el humanismo, las escuelas y planteles no cesan de buscar y gestar condiciones y procesos para que todas y todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender”.²⁴⁸

En este sentido, el enfoque asumido por el modelo educativo en cuestión encuentra su justificación en la interpretación que hace del humanismo mezclado con la apertura mundial a partir de una tendencia de acción local que, evidentemente, posee miradas claras hacia la proyección mundial basándose en el respeto hacia la pluralidad; en cuyo caso, la capacidad de adaptación de los individuos en diversos contextos es decisiva para poder hablar de la concreción de la calidad y la equidad educativas que con tanto afán han sustentado las políticas en materia de educación de los últimos años.

De acuerdo a orientaciones de la OCDE y de la UNESCO, el camino educativo debe trascender al enfoque meramente económico del que se valieron varios países desde finales del siglo pasado, en donde una educación orientada hacia la preparación laboral de los estudiantes no atiende a los múltiples problemas que la dinámica mundial demanda ser atendidos. En razón de esto, el nuevo plan de estudios para la educación obligatoria en México conserva el enfoque competencial que, aunque comenzado a trazarse desde 1993, fue declarado como tal a partir de las reformas curriculares para preescolar en 2004, 2006 para secundaria y concluyendo en 2011 para primaria. Sin embargo, ahora pretende matizarlo con una perspectiva aparentemente más integral incorporando el trabajo socioemocional en el aula y la facultad de las escuelas para autorregular algunos aspectos de su labor cotidiana, pero a costa de modificaciones prematuramente cuestionables en esferas de enseñanza y aprendizaje que de por sí no han gozado del mismo peso académico en comparación a español o matemáticas.

Así pues, no es casual que el mapa curricular para primaria haya sufrido modificaciones sustanciales en su diseño para el caso de historia y, sobre todo, para lo que

²⁴⁸ *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria...*, p. 59.

antes era conocido como educación artística. Ambas asignaturas han sido ajustadas conforme al enfoque de los aprendizajes clave²⁴⁹, teniendo variaciones de diferentes índoles.

Para el caso de historia, frente a la declaración de que las ciencias sociales siguen vigentes en el rediseño del currículo dada su importancia en la formación del alumnado²⁵⁰, se aprecia una disminución en la cantidad de horas (ahora horas lectivas) a partir de cuarto grado (antes 1.5 horas semanales, ahora un módulo de 50 a 60 minutos). En estos grados conserva su carácter como asignatura formando parte del componente de formación académica, lo mismo que en las asignaturas integradas de Conocimiento del Medio (para primero y segundo) e Historias, Paisajes y Convivencia en mi localidad (tercer grado). Para los primeros tres grados se mantienen las mismas horas que en el antiguo currículo (dos horas en primero y segundo y 1.5 para historia en tercero).

De manera muy general, el estudio de la historia en este marco de educación obligatoria con tendencias humanísticas-globalizadoras, dice conservar varios elementos teóricos y prácticos del Plan de 2011. No es que se cuestione del todo esta aseveración, dado que, efectivamente, varias orientaciones didácticas para trabajar con los niños emanan incluso desde los programas de 1993 (uso de la línea del tiempo, ordenadores cronológicos, mapas históricos, etcétera). No obstante, la categoría esencial sobre la que se basa su abordaje –y que a partir de cuarto grado se convierte en uno de los cinco ejes organizadores de la asignatura- es la de la formación del conocimiento histórico (recordemos que en el enfoque de 2011 radicaba la construcción del pensamiento histórico).

La situación anteriormente descrita puede llegar a ser un tanto controversial, debido a que bajo los Aprendizajes Clave para la Educación Integral se utilizan de modo indistinto dos términos que podrían ser diferenciados uno del otro sustancialmente a través de un análisis teórico. Además, la conducción didáctica que se sugiere hacia la conformación del conocimiento histórico retoma la formación de conceptos de índole histórica, lo que no es

²⁴⁹ “Los aprendizajes clave son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. Además, sientan las bases cognitivas y comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI. Los aprendizajes clave se concentran en los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular.” *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria...*, p.72.

²⁵⁰ *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria...*, p.71.

algo necesariamente nocivo, pero sí obliga a que el desarrollo de habilidades de pensamiento pase a segundo plano, lo que, de hecho, había sido una conquista con los programas inmediatos anteriores al centrarse en el desarrollo de nociones para poder comprender procesos históricos. Esto resulta contradictorio frente al enfoque actual que, por un lado, busca desarrollar en primer plano conceptos históricos y, por otro, dice ser “de carácter procedimental y [que] permite un acercamiento a la metodología de investigación que tiene el historiador”.²⁵¹ Quizá la objeción en este tipo de enunciaciones se deba a la ambigüedad con que se utilizan las categorías de pensamiento y conocimiento históricos y a las implicaciones que cada una de ellas conllevan.

Las competencias disciplinares para historia de los programas de 2011 se convierten en capacidades en los de 2017, de entre las que destaca la comprensión del tiempo y espacio históricos. La noción de tiempo aparece enfatizada desde preescolar y hasta secundaria mediante el trabajo reflexivo que permita a los estudiantes percibir cambios y permanencias. Sin embargo, en cuarto grado (grado en el que se inicia formalmente el estudio de la historia) aparece el tema “El tiempo y el espacio”, donde puntualmente se pretenden abordar cuestiones relativas a la contextualización temporal y espacial. Es de suma valía, desde nuestro punto de vista, que los educandos tengan momentos de reflexión abierta para pensar los procesos históricos, más allá de la construcción conceptual; por lo que este tipo de temas pueden convertirse en elementos fundamentales del nuevo modelo educativo.

Por otra parte, merece atención especial la conversión de la educación artística en “Artes”, y su cambio de ser asignatura a ser área. En primer lugar, no queda muy claro por qué la modificación del nombre. El único argumento encontrado hasta ahora refiere a que fue con el único fin de homologar el término entre preescolar, primaria y secundaria.²⁵² Esto podría resultar intrascendente, pero bajo una perspectiva analítica podría desencadenar cuestionamientos.

Es bien sabido que la educación artística puede tener varias direcciones, dependiendo de lo que se considere como tal, de manera que “en la actualidad se pueden observar tres tendencias en la enseñanza de las artes en la educación básica: a) la educación por el arte; b)

²⁵¹ *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*, México, Secretaría de Educación Pública, 2017, pp. 392, 394, 413.

²⁵² *Aprendizajes Clave para la Educación Integral...*, p. 515.

la educación a través de las artes, y c) la educación en las artes”.²⁵³. Como se manifestó en apartados anteriores, el enfoque que ha asumido México en primaria es el de educación a través de las artes (tendiente hacia la formación integral recurriendo a la exploración y manejo básico de los lenguajes artísticos) y para secundaria desde 2006 el de educación en las artes (dirigido al estudio formal de alguna de las manifestaciones artísticas que fuera del agrado del estudiante). Si se tiene claro que “artes” no es lo mismo que “educación artística”, dado que cada una tiene implicaciones formativas distintas, resulta un poco inquietante que la nueva denominación invista a la antigua asignatura desde preescolar hasta secundaria; más cuando, para el caso de primaria, conserva la orientación que abanderaba la educación artística “al centrarse en el desarrollo integral de la persona poniendo énfasis en los procesos creativos y en la libertad de expresión... sin que esto implique la formación de artistas”.²⁵⁴

Ahora bien, las artes en la educación básica dejan de ser asignatura para transformarse en área, como ya se aludió. Se incorpora al componente de Desarrollo Personal y Social y pierde efectos numéricos en la evaluación, lo que podría ser algo ventajoso debido a que el trabajo de índole artística suele ser difícil de valorarse con objetividad. Sin embargo, la pérdida de su carácter formal podría llegar a amenazar su abordaje áulico desde la óptica de seriedad e importancia que merece en la formación integral, más si ha carecido en su devenir de aspectos de concreción que realmente la postulen como un elemento constitutivo de la educación de los alumnos.

Aunque en el enfoque pedagógico de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral se advierte la trascendencia que el trabajo con los lenguajes artísticos puede aportar a la consumación de los rasgos del perfil de egreso de la educación básica,²⁵⁵ se sigue destinando sólo una hora lectiva a la semana a las artes en todos los grados de primaria. Prevé que sus alcances pueden permear a otras asignaturas a partir de la interdisciplinariedad, y quizá ahí justifique más tiempo de trabajo; pero mientras no existan mayores dispositivos – más allá de la intuición del profesorado- que promuevan las conexiones entre asignaturas y

²⁵³ *Las artes y su enseñanza en la educación básica...*, p. 26.

²⁵⁴ *Aprendizajes Clave para la Educación Integral...*, p. 470.

²⁵⁵ Se suma con mucha insistencia en esta área el aprecio hacia la diversidad artística y cultural, que ya se esbozaba en los programas de 2011 bajo el eje de contextualización, pero que ahora se convierte en un eje organizador que adopta el enfoque humanista y globalizador sobre el que descansa el nuevo Plan de Estudios.

áreas, será muy difícil abordar la parte artística y estética que un enfoque de educación integral demanda.

Quizá por el motivo anterior es que dentro del planteamiento curricular se haya puesto como fin la estrategia “Educación y Cultura” para integrar medidas compensatorias y de proyección cultural auténticas entre la SEP y diversos programas promovidos por la Secretaría de Cultura.²⁵⁶ Este tipo de políticas que concilian a los universos educativo y cultural representan un gran esfuerzo, cuyos efectos pueden ser altamente benéficos para los niños, siempre y cuando la escuela no desahogue su responsabilidad en la formación en las artes a través de este tipo de medidas.

La sistematización en la organización de esta área conserva la vena iniciada con los programas de 2011 y, de hecho, adquiere algunos rasgos nuevos que la hacen parecer más formal. Tal es el caso de proponer trabajar música y danza en primero y segundo grados, artes visuales en tercero y cuarto, y teatro en quinto y sexto. Los criterios para hacer esta selección no se dejan ver en los programas de 2017, pero quizá lo hagan en materiales teóricos y de apoyo posteriores.

Podríamos ahondar más en cuestiones relativas a la historia y a las artes en primaria bajo el nuevo Plan de Estudios, pero los entramados sobre los que se sostendrán están en pleno desarrollo. Sobre los alcances que tendrá o los beneficios que puede proveer frente a las experiencias curriculares pasadas apenas están en fase experimental, aunque las pruebas piloto hayan concluido.

Todo el devenir de la educación en México no hace más que mostrarnos que, a veces, es del ensayo-error de donde más se aprende para configurar nuevas medidas que subsanen viejas heridas, ahí donde el decreto oficial no alcanza. La modernización educativa en México - sea entendida como medida de reorganización administrativa, como mirada certera hacia la idea enraizada de la federalización como remedio justo a la distribución de facultades y funciones, o como boleto de entrada hacia un mundo plural, global y enmarcado por la sociedad del conocimiento bajo un modelo económico vertiginoso- se ha consolidado como el afán sobre el que hay que asirse para superar al anterior estado de cosas.

²⁵⁶ *Ruta para la implementación del Modelo Educativo*, México, Secretaría de Educación Pública, 2017, pp. 23-26.

Sobre cómo ha impactado esto en los numerosos diseños curriculares, y cómo ha afectado a esferas elementales de la formación integral sobre las que las escuelas dicen avocarse, tales como las de historia y educación artística, queda más que evidenciado a través de los diferentes tonos que han adquirido desde que México se declaró abiertamente “moderno”.

¿Qué decir de todas esas carga que se le atribuyen a la historia como conformadora de la ciudadanía (si no desde una óptica nacionalista, sí desde una tendencia globalizadora en la actualidad), o a la educación artística como la proveedora de aspectos elementales para generar empatía con otros desde la emoción, cuando carecen hasta de tiempo semanal para ser abordadas?

Bajo los enfoques de 1973, 1993, 2011 y 2017 para primaria se puede observar la progresión de estas dos áreas, asignaturas o cualquier otra denominación que se les otorgue. En cada momento se han visto fortalecidas, pero también relativizadas en algún aspecto. No queda más que intentar deconstruir a la modernización en su configuración como anhelo y reducirla con objetividad como un atributo que nuestro país ha asumido como otros tantos.

CAPÍTULO TERCERO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO A TRAVÉS DE LA PINTURA

Una vez que hemos hecho un recorrido general de la historia como asignatura en la educación primaria, al igual que de la educación artística, es necesario precisar aquellos elementos que, sumados a los que fueron destacados en el capítulo primero, orientaron el camino hacia el diseño, operación y análisis de la propuesta didáctica que se ha puesto en práctica.

Hemos revisado la importancia del pensamiento histórico como eje vertebral que condiciona la reflexión y la actuación como sujetos históricos y, de igual modo, hemos realizado el pensamiento artístico como una posibilidad intelectual que reúne al raciocino y a la emoción como elementos reconciliables que desarrollan otras facultades del individuo. En este tenor, también hemos explicado lo que implica pensar históricamente y el papel que desempeña el tiempo histórico en tanto noción mental para poder transitar mentalmente desde el presente hacia el pasado, con la opción siempre abierta de poder realizar proyecciones futuras. Incluso hemos hecho énfasis en cómo han sido vistos y matizados desde la perspectiva curricular mexicana el pensamiento y el tiempo históricos, a partir de las reformas educativas de los años noventa y de las acontecidas ya entrado el siglo XXI.

De igual modo, hemos precisado el devenir de las artes visuales en el ámbito educativo en ese mismo periodo y sobre cómo existen algunos vínculos posibles con la enseñanza de la historia a partir del uso de la pintura como fuente de estudio histórico, incluso en niveles de escolarización básica. En este sentido, la contextualización de las obras artísticas y los juegos temporales que supone el contenido de éstas frente al momento en que fueron hechas, emerge como el eslabón perfecto que une a la historia y a la educación artística, toda vez que a la contextualización se suma la apreciación visual mediante el análisis de la imagen desde una perspectiva artística que coadyuve a la interpretación sensible de ésta y supere a la fase meramente especulativa; siempre y cuando a éstas se adhiera la manifestación artística propia —de, en este caso, el estudiante—, como fuente constante de experiencias sensible y cognitivas que amplíen las posibilidades perceptuales, reflexivas y creativas.

Todo lo anterior obliga a plantearnos firmemente una mezcla de elementos que, organizados y esquematizados debidamente, permitan la incorporación siempre presente del tiempo histórico como noción a fortalecer desde una postura en la que el apoyo de la educación artística esté siempre presente, y en cuya esencia se pretende que no siempre sean dilucidadas las fronteras entre la historia y el arte.

En virtud de lo anterior corresponde en este capítulo exponer los criterios, objetivos, contenidos, ejes, actividades, etcétera, que orientaron el diseño, aplicación y análisis de la propuesta didáctica planteada a partir de la presente investigación. Al culminar ésta con la elaboración de una práctica de enseñanza en un grupo particular, pretendemos ubicar las experiencias vividas dentro de un marco explicativo y de contrastación teórica que nos ayude a elevarlas por encima de una simple descripción. Antes bien, buscamos profundizar en todo aquello que, a nuestro juicio, deba ser enfatizado con el fin de comprobar o no la hipótesis que ha dado sentido a este trabajo, además de destacar los detalles que de manera espontánea hayan surgido al margen de lo pretendido y que también impactaron en el desarrollo del mismo.

Iremos adelantando, como ya fue mencionado en la Introducción, que esta práctica de la enseñanza fue realizada con un grupo de cuarto grado de primaria ubicada en un contexto semirrural del estado de Michoacán, cuyas características distintivas jugaron un papel decisivo en el diseño de la propuesta, en la selección de las temáticas a abordar y, desde luego, en la puesta en marcha. En las líneas que siguen daremos explicación a estos y otros aspectos.

3.1 Hacia el diseño de una propuesta didáctica sobre el tiempo histórico: enseñar historia a través de la pintura, pintar para hacer historia

En la tercera y última parte del capítulo primero abordamos a las pinturas como un potente recurso para desarrollar investigación histórica, toda vez que éstas pueden ser utilizadas como fuente de acceso al pasado en dos vertientes: en lo referente al contenido que plasman y en cuanto al carácter testimonial que dejan en sí mismas como producto artístico. En esa parte de la tesis buscamos explicar la relación que guardan con la enseñanza de la

historia, bajo un sentido didáctico, dado que las pinturas ofrecen alternativas de estudio que pueden sumarse a las fuentes con que tradicionalmente se trabaja la historia en la educación formal.

Partimos de la idea de que el diseño de situaciones didácticas implica contemplar los elementos básicos que le darán sentido (fases, objetivos, ejes/ámbitos, contenidos, etcétera), incluido el tipo de abordaje metodológico que se pretenda poner en marcha. Diríamos que “la clase o el curso empiezan a ‘existir’ antes de tener lugar efectivamente”, debido a que el propio acto de la planeación, aun con ese carácter anticipador y prospectivo que lo caracteriza, ya es *real* en términos estrictos de creación intelectual. A su vez, la planificación también nos debería obligar a pensar en términos llanos en las pretensiones y expectativas que deseamos lograr con la implementación de la misma. Se trata de dotar de rasgos concretos al diseño de *eso que decimos que queremos hacer* a partir de él, pero que también surge de las proyecciones que ya consideramos como tentativos -¡o hasta inminentes!- que se reflejarán una vez que se pongan en práctica.²⁵⁷ Es justo en este punto sobre el que habremos de regresar en la última parte de este capítulo, pero se enfatiza en él desde ahora debido a que el análisis de la propuesta irá mucho en esa línea y es importante prevenir al lector al respecto.

Dicho lo anterior, para nosotros resultó un tanto incierto (y fructífero) el rumbo que la planificación del guión de la propuesta didáctica tomó, debido a que existieron modificaciones de fondo en relación a las previsiones hechas desde el protocolo hasta el decurso natural de la investigación. A saber, nosotros decidimos dilucidar con claridad todos los rasgos que era preciso abordar con la implementación de la propuesta, pero el modo de hacerlo iría –y fue- dictado por el acontecer progresivo de las clases efectuadas. Esto quiere decir que jamás existió una fase plenamente dedicada al diseño y otra muy distinta destinada para la operación. Antes bien, cada clase finalizada iba “llamando” a los siguientes elementos a incorporarse dentro de una dinámica organizada y secuenciada. En los subapartados siguientes iremos precisando cuáles son esos elementos.

²⁵⁷ ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa...* pp. 40, 42-43.

3.1.1 El trabajo interdisciplinar entre la enseñanza de la historia y el arte pictórico: fundamentos teóricos y curriculares para la propuesta

En el desarrollo de esta tesis hemos insistido en aquellos puntos posibles de conexión entre la enseñanza de la historia y el trabajo con las artes visuales en contextos escolares. Se ha hecho énfasis en diversas líneas teóricas que favorecen el camino de esta investigación, así como en las condiciones educativas que han permeado a los dos protagonistas (historia y arte en educación) en de diferentes momentos curriculares en México. Corresponde ahora precisar en qué punto es que ambas caras de la moneda son reconciliables y propensas a generar condiciones más factibles de formación integral a partir del trabajo interdisciplinario.

Hablar de un enfoque interdisciplinario aplicado a la enseñanza podría sumergirnos en amplísimos debates, de los que no estamos seguros de salir completamente de acuerdo; lo que es innegable es que el tema genera tanta polémica, como idealización respecto a que un trabajo de esta naturaleza podría solventar la parcelación del conocimiento y, en esa medida, garantizar la anhelada formación integral. Como ya se precisó, México ya tuvo una experiencia de esta índole con la reforma curricular de los años setenta, caso que a la luz de lo manifestado en algunos documentos de la de 1993 fracasó, volviendo al trabajo sectorizado en asignaturas.²⁵⁸ Estos documentos aluden a que el trabajo interdisciplinario había ocasionado fallos en el tratamiento secuencial de los temas de cada materia, sobre todo refiriéndose al área de Ciencias Sociales, provocando pocos avances en la formación social de los educandos.

El enfoque interdisciplinario que preponderó en los campos de la investigación y de la enseñanza en el nivel superior en México durante la década de los años setenta, tuvo impacto en la organización curricular, en este caso, de la educación primaria manifestado con la aparición de las áreas de aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, tal como ha sido referido en el capítulo segundo. Sin embargo, para el siguiente decenio este enfoque presentó un descenso en su promoción debido a que la “primera modernización tecnocrática” había fracasado, entre otros motivos, porque, en palabras de Roberto Follari, México aún no alcanzaba posturas ideológicas más inclinadas abiertamente hacia el posmodernismo (y con

²⁵⁸ Véanse *Primaria: Plan y programas de Estudio*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993, pp. 16 y 91; y *Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1994, p. 7.

ello, posibilidades más concretas de hibridación disciplinar) y también debido a que “en aquella primera visita de lo interdisciplinar, se estuvo más cerca de la fantasía que de la reflexión sistemática sobre qué condiciones podrían hacer posible esta forma de trabajo”.

Sin embargo, hablar de trabajo colaborativo entre diferentes asignaturas volvió a ponerse en boga en la educación básica y superior en los años noventa²⁵⁹ y continuó ya entrado el siglo XXI -aunque fuera en una escala no completamente abierta hacia la interdisciplina como propuesta educativa- con el fin de procurar la posibilidad de engarce de unas con otras, siempre que fuera pertinente y con miras hacia la consecución de la calidad de la educación.²⁶⁰

Desde aquellos momentos a la fecha, la interdisciplinariedad ha estado presente de manera intermitente y flexible como modo de trabajo dentro de la educación básica, y sólo de modo concreto en las asignaturas de Conocimiento del Medio y de Asignatura Regional dentro de los primeros grados (aunque es más un trabajo multidisciplinario que interdisciplinario). Al modelo de trabajo interdisciplinar se le ha adjudicado la posibilidad de convertirse en un garante democrático, en el sentido de que enaltece lo que se construye de modo colectivo por encima de lo aislado.²⁶¹ De este modo, en terrenos educativos, un

²⁵⁹ FOLLARI, Roberto, “Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites”, *Interdisciplina* I, núm. 1, s.d., 2003, p. 114-116.

²⁶⁰ La sugerencia de relacionar asignaturas entre sí es evidencia de ello, para el caso de la reforma de 1993 (véanse concretamente los programas de historia y de educación artística de 1993 en *Primaria: Plan y programas de Estudio...*, pp. 92-93 y 143). Para la Reforma Integral de la Educación Básica de 2011 lo más apegado a la interdisciplina es el trabajo transversal, que tenemos claro que no es lo mismo. En este caso, la transversalidad implicaba el abordaje de temáticas de relevancia nacional a partir de lo aportado por las diversas asignaturas para su análisis y posible intervención desde el aula centrándose en lo que podría hacerse en Formación Cívica y Ética, aunque ello no negaba que en diversas partes de los programas se recurriera a los vínculos con otras materias curriculares de ser necesario para apoyar el tratamiento de algún contenido (véanse *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 22 y *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto Grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 2012, pp. 176-177). Por su parte, el planteamiento curricular del Modelo Educativo de 2017 sí hay referencias explícitas que apoyan la interdisciplinariedad y la transversalidad, vista la primera como movilización de saberes de diferentes áreas del conocimiento con fines de aplicabilidad en la vida cotidiana (*Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, Secretaría de Educación Pública, 2017, pp. 59, 90-91, 209). Lo que esté por venir en la reforma educativa de 2020 constituye un misterio respecto a cómo considerará teórica y operativamente el trabajo interdisciplinario, en caso de hacerlo.

²⁶¹ FOLLARI, Roberto, “Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites”..., p. 127.

abordaje interdisciplinario implicaría crear conexiones que comuniquen a las distintas asignaturas justo en aquellas ramificaciones que de modo casi *natural* lo incentiven.²⁶²

En este tenor, resulta satisfactorio tomar al trabajo interdisciplinario como parte de nuestra propuesta didáctica (en apartados siguientes habremos de especificarla aún más) por ser ésta la que más se apega a nuestros fines: “... por **interdisciplina** entendemos que modelos, leyes, categorías, técnicas, etc., provenientes de disciplinas científicas diferentes, se mezclen entre sí para promover un **conocimiento nuevo**, un producto que resulte diferente de lo que existía en las disciplinas que contribuyeron a configurarlo”.²⁶³

Esta postura no implica que no detectemos los límites que un tratamiento de esta naturaleza implica, en la idea de que, más allá de la latente dispersión de los elementos a abordar –porque es posible que se dé si no se tiene claro un eje rector que le dé sentido–, la interdisciplina también puede llegar a encubrir pretensiones de otra índole, como pueden ser posicionamientos ideológicos, sobre los que no habremos de profundizar. Antes bien, ubicamos nuestra práctica de enseñanza dentro de la interdisciplinariedad porque en ella hallamos las condiciones idóneas que sustentar las dos vértebras que le otorgan sentido a la presente investigación: la enseñanza de la historia y la educación artística en primaria.

Hemos de mencionar que aunque son múltiples las posibilidades de engarce interdisciplinario entre estas dos asignaturas, recuperamos únicamente aquellas que consideramos esenciales, básicas e importantes para nuestros propósitos. Como nuestra propuesta gira en torno a la construcción del tiempo histórico en niños, a continuación esquematizamos cuáles son los elementos que rescatamos de ambos campos del saber:

²⁶² Consideramos que, aunque dichas conexiones son artificiosas por el solo hecho de *tener que construirlas*, varias de ellas no requieren de mayor ingenio más que de encontrar el modo en que puedan encajar elementos pertinentes y provenientes de cada una de ellas, obedeciendo el que más se adecúe con las expectativas, deseos, objetivos de quien diseña y de quienes viven una experiencia educativa. Más adelante será retomado este planteamiento.

²⁶³ FOLLARI, Roberto, “Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites”..., p. 123.

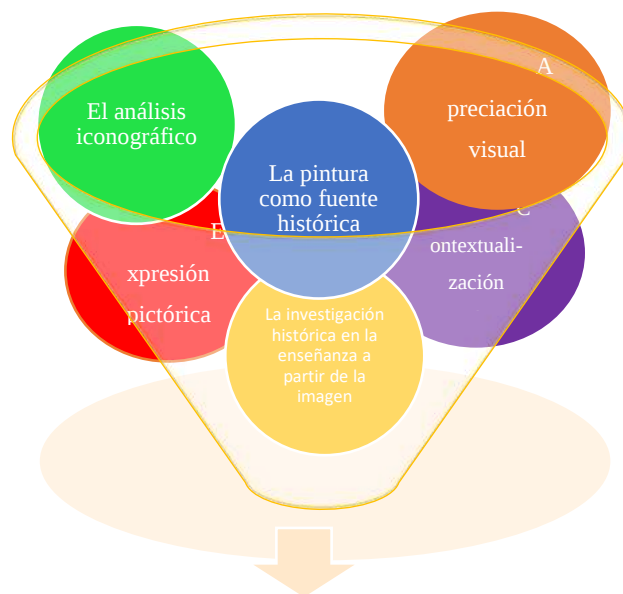


Fig. 1 Propuesta didáctica sobre el tiempo histórico

Fuente: Elaboración propia.

El centro de la propuesta gira en torno al desarrollo de la noción del tiempo histórico, pero la vía sobre la que se ha trabajado son las pinturas que evocan a procesos o acontecimientos históricos específicos, porque en ellas encontramos un potente recurso educativo que puede ser utilizado en tanto fuentes históricas, como por su condición como productos artísticos.

Las pinturas ya han sido consideradas curricularmente como recursos para incentivar la enseñanza de la historia²⁶⁴, debido a que son contenedoras de interpretaciones de sus autores acerca de situaciones pretéritas. Constituyen a su vez una manera de diversificar las fuentes de estudio de la historia, además de los manuales para el alumnado, aunque éstas generalmente no engalanan la mayoría de las experiencias didácticas en las aulas. De hecho, son precisamente los libros de texto los que facilitan el acceso al mundo de las imágenes con contenido histórico y con fines didácticos, sea a través de fotografías, pinturas, esculturas o grabados, pero su presencia la mayor parte de las ocasiones se supedita a la presencia del

²⁶⁴ En los programas de 1993 de primaria se hacía ya énfasis sobre el trabajo con imágenes, particularmente con la fotografía. Sería hasta la reforma de 2011 que la pintura surgió con mayor auge como forma de estudio de la asignatura de la historia o por lo menos eso es lo que se sugería en los programas de ésta para los grados de cuarto a sexto. Véanse también los planteamientos teóricos que al respecto sustentaron a estos programas en *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional, 2011, pp. 56, 89.

texto como eje rector, “es decir, la imagen nunca ocupa el papel protagónico en el manual, sino que es relegada, con todo y sus componentes artísticos, a un segundo plano”.²⁶⁵

Lo que nosotros proponemos es trabajar las pinturas de manera paralela e interdisciplinaria, involucrando de manera equiparada una perspectiva histórica y una artística, toda vez que muchas veces el análisis iconográfico aplicado en la enseñanza no alcanza a considerar las ventajas de incorporar la faceta del arte en su estudio. Esto es, que aunque para los fines de la historia como asignatura no sea menester considerar un abordaje propiamente estético de las pinturas, creemos que el análisis iconográfico queda en cierta forma comprometido al hacer saltos descomunales entre el nivel preiconográfico y el iconológico sugeridos por Panofsky, sin considerar los elementos propios de las creaciones artísticas que se supeditan a la fase iconográfica.

Sobre estos aspectos ya se ha insistido en el apartado 1.3 de esta tesis. Sólo faltaría precisar que al nivel preiconográfico de Panofsky corresponde el análisis meramente preliminar de la imagen, detectando de inmediato aquello que es percibido visualmente con su natural correspondencia nominal (casa, animales, personas). El análisis iconográfico implica una profundización en los elementos que componen a la obra, incluso en algunos detalles técnicos y cómo es que se interrelacionan, y es justo en esta fase en donde la enseñanza de la historia no siempre hace hincapié, llevando el análisis desde el nivel inicial (preiconográfico) hasta el final (iconológico), pasando por alto los detalles meramente artísticos que refuerzan la cultura visual de los estudiantes.²⁶⁶

En razón de esto es que nuestra propuesta parte de que el análisis iconográfico debe considerar los tres niveles propuestos por Erwin Panofsky, o los dos niveles que de manera más concreta propone María Acaso. El caso es que no debe quedar obviado un tipo de reflexión de corte artístico que recubra las pinturas a trabajar, toda vez que el manejo de aspectos sensibles y técnicos del lenguaje pictórico amplía los rangos de observación, percepción y, en general, de elaboración de reflexiones que fortalezcan el pensamiento

²⁶⁵ PÉREZ Daniel, Myriam Rebeca, “Ver para aprender. Usos didácticos de la imagen en los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública”, en CORONA Berkin, Sarah (coord.), *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública*, México, Universidad de Guadalajara, 2017, p. 78.

²⁶⁶ Para sustentar esta idea, véase la guía de análisis iconográfico sugerido en *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica...*, p. 56.

artístico puedan contribuir a la profundización iconológica de la que se nutre la pintura utilizada como fuente histórica.

Lo anterior implicaría elevar el análisis de las pinturas desde una fase de observación simple, hacia una de apreciación sensible, reforzando más el vínculo entre historia y educación artística. Pero, como ya lo hemos expresado en el capítulo primero, la apreciación no se ve incentivada con fuerza si no acude a ella un agente que le otorgue mayor sostén: la expresión. Este componente es todavía más indispensable cuando de desarrollar el lenguaje visual en los niños se trata, debido a que estimula y libera la dependencia concreto-empírica de los infantes a través del manejo de materiales y soportes, al tiempo que le permite “hacer tangible una idea y plasmar con un determinado material lo que se desea”.²⁶⁷

En consecuencia, nuestra propuesta didáctica no se restringe a ejercicios óculo-perceptuales, sino que integra a la manifestación plástica hecha por los propios estudiantes como modo de dejar registros temporales que hagan posible el abordaje de elementos técnicos de lenguaje, vivir el tiempo en su elaboración para reflexionar sobre él y asumirse históricamente a través de las propias producciones. El binomio apreciación-expresión (o viceversa) resulta insuficiente dentro de trabajo que pretenda soldificar la relación entre la historia y la educación artística, porque implicaría diluir el componente de la historia por darle prioridad a lo artístico, o porque incluso nos forzaría más a tratarlas por separado que en comunión. Por ello es que retomamos la propuesta triangular de Ana Mae Barbosa (de la que ya se ha hablado) porque en ella se incorpora la contextualización histórica de las obras como un elemento que ayuda a su reinterpretación y a la última fase del análisis iconográfico propuesto por Panofsky. Creemos que hay que ser cautos con el tipo de tratamiento datístico que caracteriza contextualmente a las obras que son abordadas con los niños, porque en esta fase es más importante priorizar la interpretación personal de la obra a través de información básica y del juego imaginativo, que una reconstrucción detallada de las condiciones que permearon su creación para “obtener” el significado que encierran, situación por demás subjetiva. Esto es que la contextualización implica también, a nuestro juicio, el trabajo activo con la imaginación, tanto en las clases de arte visual, como en las de historia.

²⁶⁷ *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 2000, p. 13.

La imaginación es uno de los cimientos clave para la enseñanza de las artes, pero también es convocada por la historia aplicada en circunstancias educativas. “La realidad es la materia principal de donde surge la imaginación”.²⁶⁸ Si se aplicara a rajatabla esta idea en el estudio de la historia con niños, estaríamos perdidos; y lo estaríamos porque las condiciones de nula experimentación y repetición de los procesos históricos que se estudian nos sujetan a su efímera, lejana y pasada existencia, haciéndolos inasequibles vivencialmente para los chicos, de acuerdo a *su realidad*. Si bien existieron en ésta, en su propio tiempo, lo que tenemos de ellos son testimonios, vestigios, y luego interpretaciones elaboradas por los historiadores. Pero, ¿de dónde vienen estas interpretaciones si no surgieron de la imaginación que forzosamente en algún momento tuvieron que hacer los investigadores para recrear el pasado?

Pensamos que la contextualización histórica de las obras de arte dentro de nuestra propuesta didáctica requiere de juegos “de ida y vuelta”, en donde las condiciones del presente son determinantes para hacer valoraciones del pasado y proyecciones del futuro. Por tal razón, es importante situar a los niños como espectadores de pinturas que son vistas dentro de las condiciones de su presente, de su propia realidad histórica.

De esta forma, la imaginación histórica requiere de estímulos fehacientes que les permitan a los estudiantes pensar históricamente, con mayor razón si son infantes. Por ello es que la propuesta didáctica involucra una selección de pinturas de contenido histórico, en las que sus elementos artísticos aporten condiciones gentiles de labor imaginativa, toda vez que “la enseñanza de la historia debe encaminarse a que el alumno ‘construya’ suposiciones o hipótesis (los límites a la imaginación creativa están en la propia información histórica), para que recree posibles interpretaciones de la realidad”.²⁶⁹ Como consideramos que esos límites no sólo se hallan en la información histórica disponible, sino también del tipo de desarrollo de pensamiento artístico que los educandos tengan con el lenguaje de las artes visuales, pretendemos impulsar la imaginación de manera conjunta. De esta forma, una vez más el trabajo interdisciplinario entre la historia y la educación artística es viable, en la

²⁶⁸ *Libro para el maestro. Educación Artística...*, p. 11.

²⁶⁹ *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica...*, p. 163.

medida en que ambas recuperan a la imaginación como vehículo de acceso que ayuda a reinterpretar realidades, a comprenderlas, a refutarlas y a crearlas.²⁷⁰

Vista de este modo, la imaginación incentiva la investigación histórica informal aplicada en las aulas escolares, que para nuestro caso constituye el último nodo interdisciplinar que aplicaremos entre la enseñanza de la historia y el arte pictórico en la educación primaria. Nuestra propuesta se reviste así dentro del manejo de las pinturas como fuentes documentales que son una ventana abierta a la construcción del tiempo histórico (y a diferentes tiempos históricos, en palabras de Koselleck), toda vez que implican distintos estratos de análisis interpretativos:

... el primero a considerar es el que pudo tener en el momento histórico en que la obra se produjo... En un segundo nivel, el cuadro es un espacio abierto al tiempo, un testimonio en el que todo movimiento o postura corporal, gesto y atuendo se convierten en signos que permiten conocer e interpretar prácticas y creencias pretéritas. El tercer nivel nos involucra a nosotros... como contempladores e intérpretes frente a la obra.²⁷¹

Esta multiplicidad de capas interpretativas representa un verdadero reto para ser implementadas dentro de un tipo de enseñanza que porta la bandera de la interdisciplinariedad. Sin embargo, nosotros nos contentamos con partir de la tercera e ir adentrándonos en el tiempo (en los tiempos históricos) hacia las otras dos, siempre que las circunstancias reales con los estudiantes lo permitan. Por esta razón, las pinturas dentro de esta propuesta didáctica adquieren un papel fundamental, porque no sólo nos *ilustran diferentes tiempos históricos* (como se dijo al final del primer capítulo), sino que dentro de su contextualización nos hemos preocupado por sumarle la investigación histórica, aunque sea de modo muy preliminar. Esto es, que la labor con las imágenes pictóricas trasciendan el ámbito apreciativo y se instalen dentro de una contextualización que posibilite su interpretación histórica, derivada no de un abordaje directo suministrado por la docente, sino

²⁷⁰ Para conocer el enfoque que ha tenido la imaginación desde las perspectivas curriculares, veáse *Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado...*, pp. 41-44, *Libro para el maestro. Educación Artística...*, p. 11, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica...*, p. 39, 132 y *Las artes y su enseñanza en la educación básica...*, pp. 63-75.

²⁷¹ CURIEL, Gustavo, Fausto Ramírez *et al*, *Pintura y vida cotidiana de México 1650-1950*, México, Fomento Cultural Banamex y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1999, p. 24.

a partir de la investigación que los niños puedan hacer recurriendo a distintas fuentes, privilegiando a las visuales.

Es así como pretendemos tejer un trabajo interdisciplinario que involucre activamente a dos áreas del saber que, a nuestro juicio, pueden ser promotoras de la construcción del tiempo histórico a partir del manejo del pensamiento histórico y artístico de forma equilibrada.

3.1.2 La unidad didáctica como diseño metodológico y los elementos de la propuesta

Como fue abordado en el subapartado anterior, el trabajo interdisciplinario entre la enseñanza de la historia y el arte pictórico (por lo que hace a la apreciación, expresión y contextualización histórica) funge como eje nodal de nuestra propuesta, pero en sí misma no está completa su explicación si no se enfatiza el tipo de tratamiento metodológico elegido para el diseño de la misma. Desde la realización inicial del protocolo de la investigación tuvimos la inquietud de trabajar bajo la modalidad de los proyectos didácticos, debido a que se pensaba que éstos responderían hacia un tipo de trabajo dirigido a niños que involucraría a la par tanto la labor artística como el estudio de la historia. Esta perspectiva se mantuvo hasta que se llegó el momento crucial de elaborar la planeación de la propuesta, incluso durante el esbozo del proyecto de ésta se mantuvo la idea de los proyectos didácticos como forma idónea de tratamiento. No obstante, esta decisión fue modificada parcialmente por la incertidumbre que provocaba el aterrizaje concreto de toda la reflexión teórica e histórica realizada en los capítulos precedentes y, sobre todo, por las interacciones iniciales que se tuvieron con el grupo de práctica. Lo anterior nos condujo por otros derroteros, cediendo la previsión metodológica inicial hacia un tipo de abordaje quizá más cercano a la didáctica clásica, pero que pensamos que respondería de un modo más efectivo a las condiciones de los involucrados en la experiencia educativa que nos ocupa: la unidad didáctica.

La unidad didáctica constituye una de las formas más habituales con que se han organizado los contenidos de la historia en la educación básica mexicana, hablando curricularmente. Se les conoce como bloques de estudio y tradicionalmente se estudian bajo

criterios cronológicos lineales que inician desde el pasado hacia el presente. Sin embargo, dichos criterios no fueron los que orientaron nuestro diseño, debido a que la propuesta didáctica que elaboramos se justifica en un tratamiento del tiempo histórico bajo la óptica de la subalternidad de los estudiantes, pero de esto nos ocuparemos de detallar más adelante.

En virtud de lo anterior, la unidad didáctica podría entenderse como un modo de organización de distintos temas, contenidos, tópicos, que giran en torno a un eje articulador que se convierte en principio y fin de las distintas situaciones didácticas que han de generarse en su diseño y en su tentativa operación. Lo anterior quiere decir que este eje orienta en un primer momento a toda la organización (es el que le otorga *vida*), pero también se convierte en la meta a la que se pretende llegar. A su vez, “esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará...”,²⁷² así como las secuencias didácticas y los procesos de valoración que se tiene intención de llevar a cabo.

El abordaje metodológico de nuestra propuesta a partir de la unidad didáctica hace posible la integración interdisciplinaria sobre la que ya se ha hecho hincapié, dado que goza de cierta permisividad para integrar diferentes tipos de contenidos. Los proyectos didácticos también lo posibilitan, pero las condiciones que los particularizan dejaron de corresponder cabalmente con nuestros fines en la medida en que, entre otras cosas, éstos tienen como rasgo distintivo declarar desde un inicio a todos los participantes lo que se pretende lograr como producto final. Este aspecto no compaginaba totalmente con nuestras pretensiones, justo porque lo que se buscaba era dar lugar en el mayor grado posible al asombro y a la generación de expectativas en los estudiantes hasta el final de la propuesta. Sin embargo, sí se recurrió al desarrollo de un proyecto didáctico de breve duración, pero con alcances inmediatos dentro de la estructura de la propuesta, precisamente hacia el final de la misma. Esto es que, la unidad didáctica dio sentido al esqueleto general del diseño del trabajo aplicado como

²⁷² GUEVARA Gómez, Lidia, “La unidad didáctica, un elemento de trabajo en el aula”, *Temas para la Educación*, N° 7, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía, España, marzo 2010. Consultado en <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=4422&s=0&ind=204> (05/07/19).

práctica de enseñanza, mientras que el proyecto didáctico se adhirió como una forma de abordaje operativo de ésta.

Así pues, la unidad didáctica y el proyecto didáctico guardan cierta relación en cuanto a que ambos integran diferentes temáticas, se llevan a cabo dentro de rangos de tiempo específicos y los elementos que les dan estructura prácticamente son los mismos. Sin embargo, el proyecto didáctico se apega forzosamente a una negociación explícita entre el profesor y el estudiantado en relación a la pregunta problematizadora que le otorga sentido desde el inicio, además de que todos participan activamente en su diseño y en la consecución del producto final, del que ya se ha hecho mención.²⁷³ La unidad didáctica no fuerza el diálogo, pero tampoco lo restringe, aunque el diseño queda en manos de quien guía la experiencia didáctica, condición que consideramos esencial para poder conducir el sentido de nuestra investigación. Un intercambio de ideas más activo con los estudiantes surgió en el momento de planificar la última parte de la propuesta, justo cuando el proyecto didáctico hizo su aparición, pero de eso nos ocuparemos más adelante. Por ahora se debe aclarar que el diseño de todo nuestro trabajo permitió que las preguntas problematizadoras (que no son las mismas que conducen a la investigación, sino que emanaron de condiciones reales con los niños) surgieran espontáneamente conforme la aplicación de la propuesta se diera, en la idea de motivar un interés probablemente más auténtico por parte de los educandos.

En consecuencia, la estructura de la unidad didáctica corrió casi en su totalidad por parte de la docente y fue dándose de manera paulatina, en la medida que iba aplicándose sesión con sesión y con base en los análisis preliminares derivados de cada clase. De esta forma, el proyecto de la propuesta esquematizó de modo general *los qué, los cómo, los cuándo y los con qué*; pero la planificación como tal fue dándose de manera gradual en la idea de hacer un trabajo menos artificioso y forzado y más apegado a las respuestas que fueran aportando los infantes en situaciones reales de trabajo.

Aquí conviene precisar qué estamos concibiendo como proyecto y como planificación de la propuesta, y con su derivación como un guion de clase, sobre todo para no generar

²⁷³ GARCIA-VARCALCEL y Basilotta en BOTELLA Nicolás, Ana María y Pablo Ramos, “Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica”, *Perfiles Educativos*, vol. XLI, no. 163, México, IISUE-UNAM, 2019, p. 113.

confusión al lector. De acuerdo a Barbier, el primero se refiere a ese constructo general que se anticipa a algo que, en los terrenos de la enseñanza, pretende realizarse, toda vez que se visualiza como posible de llevarse a cabo, cuya originalidad “*representa* algo que en realidad no existe aún” en su forma concreta, pero que sí tiene existencia ya como abstracción mental.²⁷⁴ No debe confundírsele con los proyectos didácticos de los que ya se ha hecho alusión, puesto que estos últimos constituyen una modalidad de trabajo; mientras que los proyectos para una clase, una propuesta didáctica, una actividad, engloban toda una serie de previsiones que se *proyectan*, se idealizan, se prevén, sin distinciones acerca del tipo de tratamiento didáctico que se quiera tomar en cuenta. Esto significa que se pueden hacer proyectos de cualquier situación didáctica que se quiera llevar a cabo.

Nuestro proyecto sobre la propuesta de abordaje del tiempo histórico contiene distintas raíces, algunas incluso ya fueron explicitadas en la figura 1, y otras más que serán comentadas en el análisis de la práctica, de las cuales emergieron ideas nuevas probablemente tan *inéditas* como conservadoras²⁷⁵, en forma de objetivos, contenidos, secuencias de actividades, que configuraron el modo que pensamos más conveniente para aterrizarlas en otros textos y dirigidas únicamente hacia un contexto de práctica: las planificaciones formales con miras a aplicarse a un grupo concreto de estudiantes, y que pueden ser *mostradas a otros* con fines de supervisión o seguimiento profesional o laboral.

El guion, por su parte, es ese esquema íntimo que guarda una relación estrecha con el proyecto que sustenta a la acción de la enseñanza, pero que dadas sus condiciones de ser un “trabajo en sucio” o de uso personal para quien lo utiliza, es prácticamente impresentable como tal para una investigación de esta naturaleza.²⁷⁶ Los guiones son textos escritos *de mí*

²⁷⁴ BARBIER, Jean-Marie en ZAVALA, Ana *et al*, *Del dicho al hecho: cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*, Uruguay, Biblioteca Nacional CLAEH, 2010, 10.

²⁷⁵ Inéditas por su carácter aparentemente innovador respecto al deseo de unir dos áreas distintas (la enseñanza de la historia junto con la condición de expresión, apreciación y contextualización del arte pictórico) con miras hacia la consecución de un fin común (el tiempo histórico), pero conservadoras porque emergieron desde una base ya constituida a través de la experiencia, que es la propia relación con el saber de la docente. La fragilidad que suponía el carácter anticipatorio de lo que se *pensaba planear* y que luego se planeó, desde luego que no aseguraba que fuera a ponerse en marcha tal cual, y ello encrudecía el margen de incertidumbre que se suscitó en el intersticio entre el proyecto y la planificación.

²⁷⁶ ZAVALA, Ana, *Del dicho al hecho...*, pp. 24-25. En nuestro caso, las planificaciones se convirtieron a su vez en guion momentos antes y durante la aplicación de la propuesta, en el sentido de que les fueron agregadas notas personales aclaratorias que prácticamente sólo son de uso para la docente, toda vez que carecen de toda contextualización que ayude a su comprensión a cualquier lector.

para mí que guían la clase, igual que las planificaciones. Podría decirse que son lo mismo, pero nosotros distinguimos a unos de otros en que los primeros responden únicamente al docente que dirige la clase, mientras que las segundas muestran todavía un carácter más artificial en su construcción respecto a que son textos para que otros los vean y que incluso intenten reproducirlas en otros contextos.²⁷⁷ En nuestro caso, las planificaciones (de las que nos ocuparemos en el siguiente apartado) jugaron una triple función: sirvieron para plantear en términos concretos, *materializables*, las ideas devenidas a partir del proyecto; se convirtieron en el esquema íntimo cuando se operó la propuesta (es decir, en guiones con sus adecuaciones inmediatas y personales *in su facto*), y; fueron un referente adicional para el análisis de la práctica de la enseñanza.

Lo que aquí interesa destacar es que la unidad didáctica no apareció como forma de trabajo de la propuesta didáctica que nos ocupa hasta que se llegó el momento de planificarla, abandonando la idea de operar exclusivamente bajo la modalidad de proyectos didácticos. Esto es que la traducción del proyecto inicial sufrió modificaciones cuando tuvo que ser interpretada bajo el esquema de la planificación, añadiendo más tarde toda una serie de notas que clarificaban toda vía más algunas situaciones no contempladas, transformándolo al mismo tiempo en un guión personalizado.

Por esta razón insistimos en que la unidad didáctica representó una modalidad de abordaje idóneo de nuestro trabajo, en la medida en que nos brindó certeza en relación al diseño de la propuesta, incorporando todos los elementos que le dieron sustento. Dejar abierta la planificación para que todos los involucrados (docente y educandos) fueran sugiriendo las actividades a realizar, tal como se hace con los proyectos didácticos, comprometía la

²⁷⁷ Debemos hacer énfasis en que, para nosotros y debido a su carácter estrictamente personal, un guión, por muy sencillo que éste sea, siempre es una planificación, mientras que una planificación puede no siempre convertirse en un guión. La distancia que separa al uno de la otra es mínima e incluso es inexistente cuando el docente es quien elabora su propia planificación y la dirige directamente hacia su quehacer (aquí también habría que valorar si existe algún tipo de transformación en él mismo respecto a la reinterpretación que hace de sus palabras). Sin embargo, cuando toma insumos provenientes desde afuera (como pueden ser las planificaciones sugeridas por la organización curricular oficial, las que difunden algunas editoriales comerciales e incluso las que el colectivo de docentes al que pertenece elabora de modo general), se percibe una brecha significativa entre lo que éstas le proponen hacer y lo que él realmente ejecuta. En este caso sí podría vislumbrarse la diferencia entre planificación y guión. Por otro lado, habría que reflexionar acerca de los niveles intertextuales entre las planeaciones que el profesor elabora con fines administrativos y académicos, frente a lo que podrían ser sus propios apuntes informales. Quizá aquí también quepa esa distinción entre planificación de una clase frente a un guión más íntimo y de uso personalizado.

seguridad de ver plasmadas todas las ideas que, a nuestro juicio, debían fraguarse en un trabajo de naturaleza interdisciplinaria. Sin embargo, ello no implicó el silencio de los infantes para elaborar cada planificación con sus debidas secuencias didácticas, dado que a partir de cada sesión de trabajo efectuado, con sus respectivas valoraciones inmediatas, se fueron engranando las sucesivas, y con mayor fuerza se otorgó voz a los estudiantes cuando llegó el momento de elaborar el proyecto didáctico al final de la aplicación de la propuesta, del que nos ocuparemos en líneas subsecuentes. Por el momento debemos dejar claro los elementos que conformaron el diseño de la propuesta didáctica, así como la metodología a seguir.

Como ya se dijo, nuestro eje articulador se centró en el tiempo histórico y a partir de éste se incorporaron gradualmente cada una de las temáticas y elementos adyacentes que guiaron el trabajo. A saber, la unidad didáctica que sustenta nuestra propuesta se estructuró en diez sesiones, graduadas en tres fases de aplicación con base en un objetivo general, mismo que se derivó de la hipótesis que conduce a esta investigación. Éste fue: implementar una propuesta interdisciplinaria entre la enseñanza de la historia y la pintura con estudiantes de cuarto grado de primaria para fortalecer el desarrollo de la noción de tiempo histórico a través de la apreciación, la contextualización y la expresión artística.

Los objetivos específicos fueron desglosándose conforme se incorporaron los contenidos de historia y de educación artística en la medida que se avanzaba en cada una de las fases. A continuación hacemos su descripción:

Tabla 1

Fases		Contenidos		Objetivos específicos
		Historia	Educación artística	
Fase inicial	Sesión 1	-El tiempo físico (el día y la noche) -El tiempo métrico: minutos, horas, días, semanas, meses, siglos, a. C. y d. C.	-La apreciación pictórica desprevenida	1. Explorar de modo general los saberes de los estudiantes en torno al tiempo físico y métrico para valorar qué tipo de ideas tienen respecto a estos y cómo podrían estar impactando en el desarrollo de su tiempo histórico. 2. Trabajar la apreciación visual de una pintura con el tema del tiempo para hacer extensivas sus cualidades hacia este lenguaje artístico, además de abordar algunas que le son propias (análisis iconográfico).
	Sesión 2	-El tiempo personal: la sucesión, la simultaneidad y la duración.	-La expresión plástica bidimensional como experiencia del tiempo vivido. -Exploración con materiales y soportes.	1. Explorar la familiaridad de los estudiantes respecto al arte plástico bidimensional a través de la interacción con distintos materiales y soportes para ubicar con cuáles encuentran mayor soltura y cuáles les suponen dificultades. 2. Abordar tres rasgos distintivos de la noción de tiempo (sucesión, simultaneidad y duración) dentro de las actividades de exploración plástica para valorar cómo la integran y dan cuenta de ésta a partir de las acciones vividas directamente.
Fase medular	Sesión 3	-Sucesiones del tiempo personal. -La corta duración.	-Las cualidades visuales: forma, dimensión y tonalidad. -Elementos plásticos básicos: el punto, la línea y la forma. -Las acciones cotidianas como tema de la pintura	1. Abordar el tiempo personal de los estudiantes mediante una línea de vida en retrospectiva para reflexionar acerca de su propia historia como experiencias pertenecientes a la corta duración. 2. Conversar y ahondar sobre las cualidades visuales y el sentido de la vista para enriquecer el vocabulario que da sentido a la apreciación visual. 3. Trabajar algunos elementos básicos de las artes plásticas (punto, línea y forma) para fortalecer la expresión personal y emotiva a través de la elaboración de una línea de vida, al tiempo que fortalece la apreciación visual y sus posibilidades.
	Sesión 4	-Sucesión del tiempo personal y simultaneidades con el tiempo de otros: introducción a la idea de generación. -La corta, media y larga duración con aplicación al	-Iniciación a los fundamentos del color. -El fondo en las representaciones bidimensionales.	1. Relacionar el tiempo personal y su sucesión con el tiempo de vida de sus padres y abuelos para establecer parámetros de comparación entre la corta, la media y la larga duración a través del concepto de generación y de las redes genealógicas. 2. Trabajar los fundamentos básicos del color y el papel del fondo en las representaciones bidimensionales para fortalecer la expresión personal y la apreciación visual de los estudiantes.

		tiempo personal y de generaciones ascendentes.		
Sesión 5	-Estimaciones del tiempo histórico: las larguísimas duraciones de la historia de México. -La causalidad aplicada a las líneas generacionales.	-Análisis preiconográfico e iconográfico de los murales de Zalce -Características generales de las representaciones bidimensionales: el largo, el ancho		1. Relacionar las duraciones del tiempo personal y de las dos generaciones inmediatas ascendentes de los estudiantes con diferentes momentos de la historia de México para reflexionar sobre su distancia temporal respecto a su propio tiempo de vida, así como a la relación de causalidad entre el pasado y el presente. 2. Abordar algunos periodos de la historia de México por medio de imágenes de murales para fortalecer la relación del estudio de la historia junto a las artes visuales con los niños del grupo recurriendo al análisis preiconográfico. 3. Trabajar características generales de las representaciones plásticas bidimensionales para favorecer sus posibilidades de apreciación y de expresión en este lenguaje artístico.
Sesión 6	-El tiempo histórico en retrospectiva: la <i>larguísima</i> duración y las redes genealógicas. -Procesos y personajes de la historia de México expresados en obras pictóricas.	-Los colores terciarios y la sucesión en la elaboración de combinaciones. -Análisis iconográfico e iconológico de los murales de Zalce		1. Abordar el tiempo histórico en retroceso a partir del presente para ir consolidando las relaciones causales y de sucesión mediante las redes genealógicas. 2. Relacionar la combinación de colores recurriendo a la sucesión con su aplicación en redes genealógicas para fortalecer el vínculo entre el tiempo personal y la expresión plástica. 3. Platicar sobre algunos periodos y personajes destacados de la historia de México a través de la apreciación de imágenes de murales para fortalecer la relación del estudio de la historia junto a las artes visuales con los niños del grupo recurriendo al análisis iconográfico y al ordenamiento espontáneo de los periodos observados.
Sesión 7	El tiempo histórico en retrospectiva: la larguísima duración: -Procesos y personajes de la historia de México expresados en obras pictóricas. -Las obras de arte como fuentes históricas. -La investigación histórica a partir de la imagen	-La línea del tiempo de la obra de arte. -Las fichas técnicas en las obras de arte. -El análisis iconológico de los murales de Zalce		1. Conversar sobre algunos periodos y personajes destacados de la historia de México a través de la apreciación de imágenes de murales para fortalecer la relación del estudio de la historia y las artes visuales con los niños del grupo recurriendo a la construcción de narraciones libres y al ordenamiento espontáneo de los periodos observados a través de una línea del tiempo. 2. Reconocer a las obras de arte como posibles fuentes históricas que se sitúan en el tiempo para reconocer su papel como promotoras del estudio de la historia. 3. Continuar la apreciación y el análisis iconológico de las imágenes referidas para profundizar en la contextualización histórica de éstas valiéndose de las fichas técnicas de las obras y de la investigación histórica que puede realizarse a partir de éstas.

	Sesión 8	-Las intensidades del color. -El artista elegido y su obra. -El muralismo mexicano. -Los personajes cotidianos que aparecen en las obras pinturas. -La planeación del proyecto didáctico para el “mural móvil” como creación colectiva. -El tiempo histórico en prospectiva	1. Retomar el análisis iconográfico de las obras de Zalce para encontrar más elementos técnicos (intensidades del color) y simbólicos que amplíen su lectura a partir de la aparición de los personajes cotidianos y su relación con la vida de los estudiantes. 2. Identificar al muralismo mexicano como una corriente artística a la que Zalce perteneció para promover la contextualización histórica de sus obras, aunado a la exploración de otras de sus obras a partir de fuentes secundarias. 3. Planificar grupalmente un proyecto didáctico que busque como producto final la elaboración de un mural móvil para que los niños expresen ideas derivadas de todo el desarrollo de la propuesta, dejen testimonio de sí mismos como sujetos históricos bajo la idea del tiempo en prospectiva.
Fase final	Sesión 9	-La visita guiada como vinculación al patrimonio artístico e histórico -La experiencia estética como fuente de acercamiento al conocimiento histórico	1. Realizar un viaje recreativo de contenido histórico y artístico por algunos sitios de la ciudad de Morelia que albergan obras pictóricas monumentales de Alfredo Zalce y otros artistas para fortalecer el desarrollo de la noción de tiempo histórico a través del lenguaje plástico en niños de cuarto grado de primaria. 2. Desarrollar la apreciación visual y la contextualización histórica de las obras observadas para enlazar sus cualidades artísticas junto con el contenido que describen dentro de un universo temporal posible a ser <i>reordenado</i>. 3. Trabajar la expresión plástica personal dentro de un taller artístico que deje evidencia de la visita realizada para que funja como registro del tiempo y la experiencia vivida.
	Sesión 10	-La ejecución y comunicación del proyecto didáctico para el “mural móvil” como creación colectiva -El tiempo histórico en prospectiva -Las obras de arte como fuentes históricas	1. Concluir el trabajo con la apreciación visual de las obras elegidas con anterioridad para comparar las ideas iniciales de éstas que aportaron los niños frente al trabajo desarrollado a lo largo de operación de la propuesta didáctica. 2. Llevar a cabo el mural colectivo que quedó organizado con anticipación como testimonio de los niños para incorporar al tiempo histórico en retro y prospectiva y sus duraciones, así como los elementos básicos de las artes visuales y exponerlo a la comunidad escolar y sus familias. 3. Depositar los productos elaborados por los niños durante toda la propuesta didáctica dentro de una “cápsula del tiempo” para dejar abierta la posibilidad del futuro y del tiempo histórico en prospectiva a partir de sus propias elaboraciones.

La redacción de los objetivos específicos de pronto genera incertidumbre respecto a lo que se planteó: trabajar con los estudiantes del grupo. Es en las distintas secuencias didácticas en donde se pueden conocer a mayor detalle las actividades que fueron diseñadas para corresponder con cada uno de ellos, mismas que serán abordadas con mayor precisión en distintos momentos a lo largo de los siguientes dos apartados de este capítulo y en el anexo segundo.

Es importante mencionar que si bien la unidad didáctica fue el tipo de tratamiento que permeó toda nuestra labor sobre la construcción del tiempo histórico a través de la pintura, la propuesta metodológica de enseñanza del arte que retomamos, como ya se ha dicho, es la de Ana Mae Barbosa, misma que se corresponde con los fundamentos curriculares de la educación artística en primaria. De esta forma, cada una de las sesiones incorporó en su diseño actividades basadas en los ejes de expresión, apreciación y contextualización. El orden en que fueron mencionados no corresponde necesariamente con el tipo de abordaje con que fueron planificados, dado que no existe una línea estrictamente secuencial en donde, para nosotros, la expresión deba preceder necesariamente a la apreciación y ésta a la contextualización. Además, no en todas las sesiones aparecieron forzosamente estos tres ejes, dando prioridad al tipo de objetivos específicos que se perseguían en cada una de ellas.

Por otro lado, fueron consideradas las líneas de organización programática de las asignaturas de historia y educación artística correspondientes con el cuarto grado de primaria, para el caso de la primera, y de primero a cuarto grado para la segunda.²⁷⁸ Sin embargo, ello no quiere decir que la propuesta didáctica se apegó completamente a lo sugerido en los programas de estudio. Antes bien, lo que se hizo fue recuperar únicamente aquellos elementos que compaginaban con nuestra línea investigativa e incluir aquellos elementos externos que complementaban al diseño. A saber, son los siguientes:

²⁷⁸ El apego fidedigno a la organización de los temas de artes visuales para el cuarto grado fue problemática durante el diseño de la propuesta, en virtud de dos situaciones. La primera ya fue mencionada en el capítulo segundo de esta tesis, y tiene que ver con un considerable desfase entre lo que plantean oficialmente los programas de la asignatura para éste y el resto de los grados, y lo que realmente se propone a trabajar en los libros de texto para el alumno. La segunda corresponde con la pretensión de crear las mejores condiciones posibles para promover el lenguaje visual en los estudiantes al intentar abordar y/o recuperar contenidos temáticos de grados previos, toda vez que educación artística no ha sido una asignatura tan trabajada, a comparación de otras, por el grupo de práctica.

Tabla 2

Contenidos curriculares, Programas de Estudio 2011	
Historia	Educación Artística (artes visuales)
4° grado: *La conquista de México Tenochtitlan *El inicio de la guerra de independencia y la participación de Hidalgo. *El pensamiento social y político de Morelos. *La consumación de la independencia.	1° grado *Elementos plásticos de las artes visuales: el punto, la línea, el fondo, la forma, el color y la textura. 2° grado *La bidimensión, el movimiento en las imágenes, la composición y los elementos plásticos. 3° grado *El círculo cromático, los colores primarios y secundarios, el color como elemento expresivo. 4° grado *Características de las imágenes bidimensionales, los soportes de la pintura, la ilusión de las texturas visuales.

En relación a los contenidos de historia, no es de extrañar que al lector le sorprenda el salto temporal que existe entre el proceso de la conquista de México y la guerra de Independencia, sobre todo en una propuesta didáctica que toma como eje articulador la construcción del tiempo histórico. Precisamente en ello se debe insistir: nuestra finalidad no radicó en el estudio de ambos procesos, sino en ubicarlos secuencialmente dentro del decurso del tiempo de la historia de México, cuya puerta de entrada serían ciertas pinturas seleccionadas, mismas que serán detalladas en el siguiente subapartado, así como las relaciones temporales más intuitivas por parte de los niños. De hecho, dejar abierto el gran intervalo entre uno y otro proceso visto desde la organización del programa del grado (el Virreinato en Nueva España) fue totalmente intencional, con la idea de generar interés en los estudiantes acerca de qué había pasado durante ese lapso.

A lo anterior debe añadirse que varios de los contenidos de la columna *Historia* de la tabla 1 no encuentran cabida en su homónima de la tabla 2. Ello se debe a que el tiempo histórico no es considerado un contenido a abordar dentro de los Programas de Estudio de 2011, sino que es sólo una competencia. En razón de esta situación, nosotros hemos definido e incorporado aquellos elementos que para nuestros fines forzosamente debían aparecer en una intervención didáctica de esta naturaleza, mismos que han emanado de diversas

reflexiones derivadas del capítulo primero de esta investigación y que obedecen a las formas personales que nosotros deducimos que tienen los infantes para vivir y comprender el tiempo.

Fueron varios los productos esperados para cada sesión. Algunos se sujetaron sólo a educación artística, otros a historia, y otros a ambas asignaturas; pero al final de toda la unidad –que es también el final del proyecto didáctico que aparece como culminación de la propuesta- existe un producto de cierre: la creación de un mural colectivo después de haber conocido los murales de forma directa. De esta manera, el trabajo interdisciplinario transitó entre las dos áreas, así como entre los tres ejes de articulación, con la intención de fraguar las condiciones mínimas para motivar al grupo a cerrar el trabajo propuesto mediante una producción conjunta que concentraba al tiempo personal y al tiempo histórico desde la óptica de asumirse también como sujetos históricos.

3.1.3 Las obras elegidas, el autor y su justificación dentro de la propuesta didáctica

Después de haber detallado las características del diseño de la propuesta, es necesario precisar cuáles fueron las obras artísticas elegidas como fundamento de ésta, en vistas de que su pertinencia se constituye como determinante para el tipo de labor que hemos estado describiendo. Desde el protocolo de la investigación se había visualizado al artista elegido, y esta decisión se mantuvo hasta el diseño y puesta en práctica de la propuesta debido a que, dada la trascendencia de su obra y su proyección como artista local, era fundamental darla a conocer a los estudiantes en aras de ampliar las posibilidades de acceso al arte como un derecho. Fue Alfredo Zalce y parte de su legado artístico quien se tomó como sustento para complementar la estructura del diseño de nuestro trabajo. Es en la herencia pictórica de los murales de este artista que se encontró una correspondencia con el objetivo principal de nuestra investigación: la construcción del tiempo histórico a través de la pintura.

Las posibilidades didácticas de algunas de estas obras, sumadas a la relativa inmediatez geográfica con que el grupo de práctica podía acceder a ellas para conocerlas y contemplarlas directamente, fueron factores decisivos para realizar tal elección; toda vez que dentro de la labor de Zalce se percibe también cierta proyección pedagógica que fortalecía la

propuesta. Más allá de sus tendencias estilísticas o sus posicionamientos políticos, recuperamos al artista que dejó obra pública disponible para el público actual y ésta conserva también un potencial educativo para las generaciones jóvenes, en la medida en que en ella existe historia en tanto producto artístico, como en cierto tipo de contenidos expresados en los murales que el pintor tuvo la urgencia o el encargo de hacer, y que convienen didácticamente a la propuesta que nos ocupa.

Alfredo Zalce, como muchos artistas de su tiempo, no permaneció al margen del proyecto nacionalista, participando en la oleada educativa de su época que lo condujo a realizar acciones distintas a las aprendidas en el taller de pintura o en la Escuela Nacional de Bellas Artes, pero que eventualmente también lo formarían como sujeto, cuyas experiencias serían determinantes en su obra: “Zalce, como es bien sabido, viajó prácticamente por todo el país, no únicamente por haberse integrado a las misiones culturales, sino porque su proclividad didáctica lo llevó a fundar escuelas, a trabajar en grupo, a dejar obra pública, no sólo en su estado natal, sino en muchos otros sitios...”²⁷⁹ Pensar que parte de su actividad en favor de la educación no echaría raíces dentro de su labor como artista, sería comprometedor y cuestionable.

El muralismo que Zalce legó en la ciudad de Morelia ha padecido, en parte, de infortunios al no perdurar en su totalidad, debido a que varias de sus producciones han desaparecido a causa del desconocimiento y desinterés por su preservación, e incluso en probables intentos de censura.²⁸⁰ No obstante, parte de la obra monumental que aún se conserva nos brinda la experiencia de observar el paso del tiempo a través del cemento coloreado con que experimentó el artista. La posibilidad de poder acceder a estas obras fue la puerta que necesitábamos para poder sustentar un trabajo interdisciplinario que nos ayudara a poder presenciar visualmente el devenir del tiempo histórico por medio de productos artísticos concretos: las pinturas monumentales.

²⁷⁹ DEL CONDE, Teresa, “Zalce, corrientes profundas”, en VACA Morales, Alfonso (coord.), *Alfredo Zalce, artista michoacano*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, Secretaría de Educación Pública, Instituto Politécnico Nacional e Instituto Michoacano de Cultura, 1997, p. 23.

²⁸⁰ ECHEGARAY, Miguel Ángel, “Los géneros de Alfredo Zalce”, en VACA, Alfonso (coord.), *Alfredo Zalce*, México, Gobierno del Estado de Michoacán y Secretaría de Cultura, 2005, 203.

En el capítulo primero se hizo una analogía a modo de reflexión de cómo se nos figuraba que se componía el tiempo histórico en niños en relación a cómo aparecen distintas escenas de forma simultánea en los murales: todos aparecen mezclados, sin distinción clara de épocas ni de procesos históricos... hasta que se contextualiza históricamente la obra para interpretar el tiempo histórico contenido en los murales. Hacemos extensiva la reflexión anterior con los estudiantes de cuarto grado hacia quienes se dirigió la propuesta didáctica, incluso a que debido a sus edades supuestamente ya existe un dominio operativo del tiempo, en tanto que ya hay coordinación del tiempo métrico (esto desde la perspectiva piagetana). Nuestro diagnóstico nos dio luz para considerar con mayor seriedad que la idea de tomar a los murales como vía de acceso al tiempo era posible, toda vez que la contemplación de diferentes escenas históricas a partir de éstos les ayudaría a los chicos “reacomodar” el decurso del tiempo histórico, pero a partir de su propia posición frente al tiempo personal.

En razón de esto es que algunas obras monumentales de Alfredo Zalce fueron la base del diseño de la propuesta didáctica desde la perspectiva histórica y artística. Deslindarnos completamente de la postura política del autor en nuestro trabajo sería imposible, dado que constituye parte de su propio pensamiento proyectado en sus productos: “Zalce desea decir ‘algo más’ en sus ‘monotes’”.²⁸¹

Empero, la propuesta se centró en ensalzar los distintos momentos de la historia nacional que destacan las obras elegidas en correspondencia con los contenidos temáticos del grado que podrían rescatarse a través de éstas. De alguna manera, el diseño de nuestro planteamiento didáctico se basó en el trabajo con la imagen artística, en este caso ciertos murales del artista aludido, y desde éstos migró y se engarzó con las líneas curriculares oficiales. Por lo tanto, insistimos en que nuestra propuesta no pretende desglosar el tratamiento específico de uno o varios temas de cuarto grado de primaria vigentes a la fecha (Plan de Estudios 2011), sino de promover la noción de tiempo histórico enriquecida a partir del trabajo con el arte pictórico sustentado por un artista local y así poder abordar algunos de éstos. Los murales elegidos fueron los siguientes:

²⁸¹ DALLAL, Alberto (Presentación) en *Alfredo Zalce*, México, Instituto Michoacano de Cultura, 1982, p. XI.

Imagen 1: *Los defensores de la integridad nacional* (centro), 1951, fresco/cemento coloreado, Museo Regional Michoacano, Morelia, Mich.



Imagen 2: *La importancia de Hidalgo en la Independencia* (centro), 1956, fresco/cemento coloreado, Palacio de Gobierno de Michoacán, Morelia, Mich.



Imágenes 3 y 4: *Gente y paisaje de Michoacán* (fragmentos), 1962, fresco, Palacio de Gobierno de Michoacán, Morelia, Mich.

Los tres murales se ubican en recintos patrimoniales del centro histórico de la ciudad de Morelia y les es común la técnica de cemento coloreado. Sus dimensiones varían de acuerdo a las condiciones espaciales de los muros intervenidos, pero su monumentalidad es el atributo que los familiariza entre sí y con la herencia del muralismo mexicano de las décadas de los años veinte y treinta.

El fragmento central de *Los defensores de la integridad nacional*, localizado en el cubo de la escalera del Museo Regional Michoacano “Dr. Nicolás León Calderón”, apoyó la propuesta didáctica con mayor firmeza en comparación a los otros dos murales, en la medida en que ilustra a personajes provenientes de distintos periodos históricos de México: desde la conquista hasta la década de los años cincuenta, que coincide con el tiempo en que fue realizada la obra. El mural en su totalidad mide aproximadamente 135 m² y abarca otros procesos históricos (la bomba atómica de Hiroshima o la revolución mexicana, por ejemplo), pero únicamente fue retomado el centro debido a que en él se destacan aquellos periodos de estudio del cuarto grado de primaria en la asignatura de historia: la conquista y la independencia de México.

Lo que interesó principalmente trabajar con esta obra fue la línea temporal que persigue y con base en ella despertar el interés respecto a la identidad de los personajes que aparecen y los motivos por los que el autor decidió disponer de ellos de tal forma. Los laterales de este mural, pese a la discutida fragmentación temática que aparenta el del lado izquierdo,²⁸² también fueron considerados para nuestro trabajo, pero en mucho menor medida que el centro, en razón de que la extensión de procesos y personajes históricos que aparecen en ellos implicaría un abordaje temporal más complejo para los estudiantes.

²⁸² “En ocasiones se ha considerado que en la escalera del Museo Regional Michoacano se encuentran en realidad dos murales independientes. Uno de ellos ha sido denominado *Cuauhtémoc, símbolo de nuestra nacionalidad*, y el otro, *Los pueblos del mundo contra la guerra atómica*”. “No obstante, la obra guarda continuidad visual, dada por la forma en que está tratada la temática, el fondo rojo sobre el que ésta se muestra, y la disposición de los muros. Por eso, entre el muro central y el derecho con su temática común, y el muro izquierdo y su aparente rompimiento, se establece una sutil relación que otorga unidad a la obra”. GUTIÉRREZ López, Miguel Ángel, “La obra mural de Alfredo Zalce en el Museo Regional Michoacano”, Tzintzun Revista de Estudios Históricos, no. 46, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, julio-diciembre 2007, p. 132. Incluso en algunas fuentes, al lateral derecho del mural puede encontrarse con una denominación propia: *Intervención norteamericana, Reforma y revolución*. Véase *Alfredo Zalce* (1982)..., p. 27.

Además, Zalce –a tono con la historia oficial- ilustra el juego antagónico entre los dos bandos que aparecen en oposición mutua a partir del *punctum* de la parte central del mural, misma puede conducir a un tipo de interpretación más sugerente en los niños, toda vez que congenia con el pensamiento social maniqueo propio de edades tempranas que nos sugiere Delval.²⁸³ El juego de opuestos hecho en la composición de Zalce, además del juego con los dos planos principales de composición de la obra complejizan la lectura del tiempo histórico: en el primer plano se encuentran varios personajes históricos acomodados en sentido sucesivo (a reserva el foco central en donde se confrontan el bando de Cuauhtémoc y los defensores –Miguel Hidalgo y José María Morelos, de izquierda a derecha- contra los “enemigos de la nación” –Hernán Cortés y Malinche, del centro hacia la izquierda-), y en el segundo se encuentran la bandera y el águila, símbolos patrios.²⁸⁴ Detrás de todos estos elementos se encuentran otros planos compositivos que profundizan en la temporalidad en la historia de México, pero nos conformamos con los que los estudiantes logran percibir los primeros dos.

En esta tónica también encontramos a *La importancia de Hidalgo en la Independencia*, obra ubicada en el cubo de la escalera del Palacio de Gobierno de Michoacán con una extensión de 210 m² y que también destaca la figura del héroe que defiende en la patria en correspondencia directa con uno de los fundamentos del muralismo: “en el movimiento muralista, los héroes nacionales han tenido una importancia relevante, ya que han sido tema frecuente a la vez que han servido como elementos de transmisión de un mensaje, de una ideología”.²⁸⁵

No obstante, el adversario en esta sección de la obra no aparece tan nítido como en la anterior y el trabajo interpretativo abre otras líneas de análisis con los niños, toda vez que los aspectos formales de su composición, además de las jerarquías de los personajes representadas a través de las dimensiones de cada uno de ellos, son elementos vivos que

²⁸³ DELVAL, Juan, *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*, México, Siglo XXI Editores, 2013, p. 136.

²⁸⁴ GONZÁLEZ Medina, Carolina, *Historia y nación en la obra de Alfredo Zalce. Los murales del centro histórico de Morelia*, Morelia, México, tesis de maestría, Facultad de Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, enero 2015, p. 82.

²⁸⁵ MOYSSÉN, Xavier en GUTIÉRREZ López, Miguel Ángel, “La obra mural de Alfredo Zalce en el Museo...”, p. 138.

destacan por sí solos. “En ese mural hay varios momentos y lugares, pues Zalce no ha sido ajeno al *melange*”.²⁸⁶ Justo por este motivo que la obra se acopla con los fines de la propuesta didáctica, en virtud de desentrañar, al igual que en el mural anteriormente referido, quiénes son los personajes históricos que aparecen y porqué es que el autor los pintó de esa forma, además de indagar en los aspectos sensibles y técnicos que empleó haciendo uso de este lenguaje artístico. Ahí radica el tiempo histórico en los murales de Zalce: en la composición de las escenas sociales e históricas, los personajes, los colores, los fondos, las texturas.

Este mural es más extenso que el anterior, porque además de integrarse de tres partes (centro y laterales), ocupa una bóveda y una cúpula del antiguo Seminario Tridentino. Nuestro trabajo sólo se enfocó en el fragmento central dada su riqueza pictórica y dado que trata, principalmente, el periodo del movimiento independentista mexicano en consonancia con los contenidos de estudio del cuarto grado de primaria.

El mural cuenta con tres planos compositivos. En el primero se encuentra la legendaria figura de Juan José de los Reyes Martínez Amaro, “El Pípila” derribando lo que podría ser la Alhóndiga de Granaditas; en el segundo se hallan Miguel Hidalgo, José María Morelos, Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide, en esa secuencia histórica ilustrada de modo plástico; y en un tercer momento se encuentra el pueblo sublevado en contra de la corona española.²⁸⁷

En los dos murales abordados, así como en el último, *Gente y paisaje de Michoacán* (ubicado también en el Palacio de Gobierno de Michoacán con un área de 350 m²), se percibe un elemento adicional que decidimos recuperar con el fin de crear lazos de empatía entre los temas de los que puede hablar una pintura, y los espectadores/creadores a quienes fue dirigido nuestro trabajo didáctico: los educandos. Se trata de los personajes cotidianos, en la medida en que la presencia de éstos en los tres murales propuestos muestra a aquellos que han sido silenciados en la historia enseñada: “cuando [Zalce] pinta en los muros, estudia con seriedad el tema social o histórico y procura resolverlo con sentido de universalidad. Frente a la polémica de indigenistas e hispanistas en torno a Cuauhtémoc, traza una alegoría del

²⁸⁶ DEL CONDE, Teresa, “Zalce, corrientes profundas”..., p. 24.

²⁸⁷ GONZÁLEZ Medina, Carolina, *Historia y nación en la obra de Alfredo Zalce*..., pp. 95-99.

sufrimiento de los pueblos conquistados”.²⁸⁸ Aunque nuestro fin no fue, por el momento, destacar profundamente una historia social alterna a la oficial que se estudia en las escuelas, sí buscamos generar algún tipo de conexiones que enaltecieran el papel de la persona común que por alguna razón el artista decidió mostrar en su obra y valernos de su presencia para promover en los estudiantes la idea de que ellos también son sujetos históricos, aunque no sean héroes nacionales.

Enaltecer la presencia del personaje cotidiano que realiza acciones habituales en la pintura se refuerza en el tercer mural de Zalce que dio pie a la propuesta didáctica, en virtud de que en él aparecen paisajes y gente llevando a cabo distintos tipos de actividades que podían corresponder con la vida de los estudiantes del grupo de práctica. Y si no fuera el caso, de cualquier forma constituyó una puerta de acceso hacia otros códigos culturales que forman parte de otros contextos... o de otros tiempos. Así, este mural se presentó como una forma de “humanizar” el tipo de temas a los que puede recurrir el arte pictórico dentro de una vorágine temporal que implica tanto las escenas que narra visualmente, como la mirada juiciosa de quien lo contempla en el presente, dentro de un juego de familiarización o de total extrañamiento ante las acciones ilustradas en la pintura que le son reconocidas o que conservan un carácter completamente ajeno frente a su experiencia.²⁸⁹

Este último mural –que de hecho es el primero que se mostró a los estudiantes, como se detallará más adelante- no posee un centro focal sobre el que se derive la lectura de la obra, sino que su lectura es más lineal, destacando variados paisajes geográficos y culturales del estado de Michoacán. No obstante, la propuesta sólo se centró en las dos escenas (imágenes 3 y 4) que consideramos podrían tener mayores conexiones con la vida de los niños del grupo: las fiestas, los alimentos y las viviendas, además del paisaje en el fondo que, como lo dice González Medina, “es tan importante como los propios personajes”, a comparación de los otros dos murales descritos, en donde “el fondo actuaba más como un soporte de las historias y no tanto como un elemento principal”.²⁹⁰ Esta peculiaridad dio lugar

²⁸⁸ ISLA, Augusto, “Sueños de piedra y arena”, en VACA Morales, Alfonso (coord.), *Alfredo Zalce, artista michoacano...*, p. 17.

²⁸⁹ CURIEL, Gustavo, Fausto Ramírez *et al*, *Pintura y vida cotidiana...*, p. 24.

²⁹⁰ GONZÁLEZ Medina, Carolina, *Historia y nación en la obra de Alfredo Zalce...*, pp. 110, 111.

a integrar de modo más fehaciente el tratamiento de contenidos de índole artística a la par de los históricos dentro del diseño de la propuesta.

Existe, además, un elemento peculiar dentro de los planos de composición de la obra que permite en uno de los fragmentos (imagen 3) conectar con el tiempo personal y el de las generaciones ascendentes de los estudiantes. Es sobre todo en el primer plano en donde se alberga la infancia, la vida adulta y la ancianidad representadas por mujeres realizando acciones cotidianas, en consonancia con la vida más cercana a los niños del grupo, de tal forma que este fragmento fuera trabajado para sentar las bases del tiempo histórico contenido en los otros dos murales.

Por otra parte, las obras elegidas de Zalce que hemos referido no negaron la posibilidad de incorporar en nuestro diseño algunas otras hechas por otros artistas, pero sólo como forma de apoyo para poder aterrizar algunas precisiones históricas a modo de investigación e incluso para abordar algunas cuestiones técnicas o estilísticas a modo de comparación. Sin embargo, el énfasis recayó en él, dada la trascendencia de su labor como artista michoacano, condición fundamental para poder crear lazos más estrechos entre él y los estudiantes -pese a la distancia temporal que los separa- a través del acercamiento y trabajo directo con los murales elegidos, e indirecto mediante la aproximación con otros formatos, técnicas y temas empleados en otras de sus obras.

Cerrar el vínculo entre los niños y Zalce únicamente en sus murales nos pareció arriesgado, debido a que pensamos que parcializaría el acercamiento hacia el artista, toda vez que su trayectoria no es tan valorada como muralista, como lo fue como grabador, litógrafo o pintor de caballete²⁹¹. Aproximar a los niños del grupo levemente hacia otras de sus obras fue importante en la propuesta, toda vez que pretendíamos exponer su vida como artista como parte de su construcción como sujeto histórico que dejó testimonios de su quehacer y a partir de esta idea promover también la expresión artística en los educandos, dado que el producto final de toda la unidad didáctica sería la creación colectiva de un mural.

Además, el tipo de acercamiento con las obras que nos propusimos realizar con los estudiantes no sólo fue mediante el uso de las Tecnologías para la Información y la

²⁹¹ CARDOZA y Aragón, Luis, en ECHEGARAY, Miguel Ángel, “Los géneros de Alfredo Zalce”..., p. 207.

Comunicación (TIC'S) en el aula, sino que, para el caso de los murales, se planeó realizar una visita guiada hacia los recintos que los albergan, con la intención clara de promover una experiencia estética a través éstos, en la idea de que vivieran en carne propia la contemplación de aquellas pinturas que en varios momentos de la propuesta estarían abordando.

3.2 La puesta en marcha de la propuesta didáctica: el universo del tiempo histórico en la apreciación pictórica, la contextualización histórica y la expresión artística

Una vez que ha sido esquematizado el diseño de la propuesta llegamos al punto de detallar el lugar y grupo de práctica donde ha sido implementada, así como el desarrollo de cada una de las tres fases que la integraron. A partir de estos elementos es probable que todavía queden más claras las líneas de ejecución y otros aspectos que quizá no fueron del todo abordados en el apartado anterior, en razón de demorar su aparición conforme el desarrollo del capítulo.

3.2.1 Características del lugar de la práctica: la escuela y la comunidad

La propuesta didáctica se realizó en la Escuela Primaria Rural Federal “Benito Juárez” de la localidad de San Lucas Pío, en el municipio de Indaparapeo, Michoacán. La elección de este plantel tiene que ver con el hecho de que es el centro educativo al que la responsable de esta investigación está adscrita desde 2014. En ese sentido, conoce la dinámica de la escuela, las características generales de la población estudiantil que la conforman y la relación que mantiene con la comunidad donde se encuentra.

San Lucas Pío es la localidad que alberga a la mayor cantidad de población después de la cabecera municipal de Indaparapeo. Según datos del Catálogo de Localidades de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL)²⁹², en 2010 la población de San Lucas Pío fue 3056 habitantes, adquiriendo por esta cantidad la categoría de urbana, aunque presenta

²⁹² “Catálogo de Localidades, Secretaría de Desarrollo Social”, consultado en <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=16&mun=040> (10/07/19).

características geográficas y económicas prácticamente indistintas con Colonia de Guadalupe, localidad con la que colinda de modo inmediato y que sí conserva el rango de rural.²⁹³ Para nosotros, la categoría que más se adaptaría con el lugar es la semi-rural, debido a que el estilo de vida y el tipo de actividades de la gente que, si bien es cierto que muestran un abandono paulatino de las características propias del campo, pero todavía no se inscriben en un modo completamente citadino.

San Lucas Pío se ubica a escasos 5 kilómetros de Indaparapeo y a 31 de la ciudad de Morelia en dirección al Este, situándola con relativa cercanía respecto a dicha ciudad, condición que ha generado que exista un flujo comercial por parte de sus habitantes que ofrecen productos cultivados en la localidad (garbanzo y maíz) en la capital de la entidad. Tradicionalmente se cultivan también las plantas de carrizo y tule, propicias de los ambientes pantanosos y que son abundantes en esta región, Ello permite aprovecharlas a partir de un largo proceso artesanal para fabricar cestería, obteniendo productos de uso doméstico y comercial como canastas, tazcales, escobas, bolsas y petates, condición que también fue tomada en cuenta para la propuesta didáctica en la fase final.

En algunas zonas de la comunidad se han encontrado figuras prehispánicas que probablemente proceden de los asentamientos matlatzincas de la región.²⁹⁴ Por otra parte, los eventos históricos y sociales regionales de los que se tiene conocimiento han generado algún tipo de arraigo por las conmemoraciones cívicas y religiosas que recuerdan año con año a través de fiestas y desfiles, generando intercambios constantes entre la población de San Lucas Pío y la de la cabecera municipal en fechas destacadas localmente, como el 18 de octubre (encuentro de Hidalgo y Morelos y día de San Lucas) y el 20 de octubre (nacimiento militar de José María Morelos).

²⁹³ Es con base en datos cuantitativos poblacionales que el INEGI atribuye la condición de urbano o rural a los asentamientos humanos en México, debido a la dificultad de poder establecer límites claros que diluciden el umbral entre lo uno y lo otro. Véanse “Población rural y urbana” en http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P y CERVERA Flores, Miguel y J. Walter Rangel González, “Distribución de la población por tamaño de localidad y su relación con el medio ambiente”, *Seminario-taller Información para la toma de decisiones: Población y Medio Ambiente*, El Colegio de México, febrero 2015, consultado en <https://www.inegi.org.mx/eventos/2015/poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf> (17/07/19).

²⁹⁴ Esto lo han referido en varias ocasiones personas adultas de la comunidad, así como los comentarios de los niños acerca de haberlas visto en casas de algunos de sus familiares el día de la visita guiada a los murales. Anexo 4.9 Diario de Campo 23/05/19,

Al ser una localidad con un número considerable de habitantes, San Lucas Pío cuenta con servicios educativos que van desde preescolar hasta telebachillerato, donde destaca la escuela primaria por la cantidad de estudiantes que atiende. Es importante que no se han encontrado documentos que revelen las condiciones de su fundación, sólo se conocen algunos datos que sustentan parte de su historia derivados de la memoria local y que fueron de cierta forma oficializados en la caracterización de la escuela cuando ésta formó parte del Programa Escuelas de Calidad.²⁹⁵ Con base en este documento sólo se sabe que la primaria fue fundada en el año 1954 por la profesora Aurora Romero y que se inició en un espacio distinto al actual; la escuela se encontraba en el centro de la comunidad, no como en la actualidad que se ubica al oeste de la comunidad sobre la carretera federal Morelia-México.

El plantel inició siendo muy sencillo, con una construcción hecha a base de adobe y contando con tres aulas pequeñas y un corredor. Fue hasta 1975 cuando la escuela se trasladó al terreno actual siendo equipada con ochos salones y sanitarios. De ahí a la fecha, la primaria ha aumentado considerablemente sus instalaciones. En el presente se encuentra conformada por 13 aulas de clase, un aula de medios, una biblioteca, dos bodegas, dos direcciones, sanitarios para cada sexo y para cada turno, un desayunador, dos canchas de fútbol y una de básquetbol.

En el presente, el mismo edificio alberga a dos centros escolares distintos que comparten el mismo nombre, pero que ofrecen sus servicios a contra turno. Por ende, se trata de un plantel educativo de organización completa con alta demanda de estudiantes que opera en las mañanas y en las tardes, atendiendo una matrícula de 308 alumnos distribuidos en 14 grupos en el turno matutino,²⁹⁶ y 185 educandos y 9 grupos en el vespertino. Nuestro trabajo se centró en el turno matutino con el grupo de 4º “A”, de marzo a mayo de 2019.

²⁹⁵ Información disponible en el Plan Estratégico de Transformación Escolar de la Escuela Primaria Rural Federal “Benito Juárez”, turno matutino, C.C.T. 16DPR0699S, del ciclo escolar 2013-2014.

²⁹⁶ Estadística disponible en <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/16DPR0699S> (consultado el 15/07/19).

3.2.2 El grupo de práctica y su relación con el tiempo histórico y la pintura

Como ha sido mencionado en distintas partes de la tesis, la propuesta didáctica que fue diseñada tuvo la intención de ser aplicada en un cuarto grado de primaria, debido a que es a partir de este ciclo de escolarización que la enseñanza de la historia adquiere un estudio sistemático luego de haber desarrollado en los grados previos las habilidades de pensamiento histórico mínimas para comenzar un trabajo más profundo al respecto.

El grupo de 4° “A” del turno matutino de la escuela primaria de San Lucas Pío se conforma por veinte estudiantes, de los cuales 11 son niñas y 9 son niños. Las edades oscilan entre los nueve y diez años, por lo que puede decirse que se encuadran dentro de la etapa de las operaciones concretas, de acuerdo a criterios piagetanos. Esta condición también se sujeta a la construcción de la noción de tiempo, debido a que un rasgo característico de estas edades es que el pensamiento del niño alcanza el equilibrio entre la asimilación y el acomodo de sus estructuras, prescindiendo eventualmente de evaluar y razonar las situaciones bajo una mirada egocéntrica, debido a que las “operaciones espacio-temporales no son sino esquemas sensoriomotores que se han vuelto intuitivos y luego reversibles en el término de un desarrollo definido por el equilibrio de la asimilación y la acomodación”.²⁹⁷ Este equilibrio se relaciona con la coordinación de los movimientos (sucesión y duración) que Piaget enunciaba en *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño* y que obedece más a un tiempo de orden métrico, que a uno de tipo histórico.

De esta forma –y en esta parte incorporamos a nuestro modo algunos planteamientos de Carretero– estamos convencidos de que el tiempo histórico, aunque gran parte de su base se encuentra en ese tiempo de uso convencional que rige al grupo social al que el niño pertenece²⁹⁸, implica otro tipo de relaciones temporales intuitivas que pueden coexistir con éste, como veremos que sucede con los estudiantes del grupo.

²⁹⁷ PIAGET, Jean, *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*, México, Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 371.

²⁹⁸ Sobre la necesidad de partir desde una base cuantitativa y objetiva para construir el tiempo histórico, véase CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 178.

Por esta razón, el diseño de la propuesta contempló en la primera de sus fases de aplicación la valoración del tipo de relaciones que mantienen los niños de nuestro grupo frente al tiempo métrico combinado con el histórico, el mismo que el libro de texto de historia en cierta forma asegura que es asequible en los estudiantes sin promover antes ejercicios que deriven en su comprensión o que aporten pruebas al docente de que se ha sido ‘conquistado’.²⁹⁹

De manera preliminar, fue elaborado y aplicado un cuestionario (anexo 4.1) con base en algunas ideas que fueron retomadas del trabajo elaborado por Ana Teresa León,³⁰⁰ quien a su vez las planteó con base en el trabajo de Critófol Trepát y Pilar Comes (obra ya referida en esta investigación). Se hizo una adecuación de las categorías que engloban el concepto de tiempo con las que se realizaron algunas preguntas referentes al tipo de entendimiento y uso que tienen los niños de 4º “A” respecto al tiempo físico, a partir de la vivencia y el métrico con aplicación común en el estudio de la historia.

De esta forma, en apariencia el dominio del tiempo físico en referencia al día y a la noche no representó mayor dificultad para los niños, y decimos en apariencia porque a pesar de estar instalados dentro de un tipo de pensamiento ya lógico y operatorio, las respuestas de los niños en torno a la duración del día frente a la noche todavía se encontraban instaladas dentro de una faceta aún intuitiva al atribuir mayor duración al día “*porque ago más actividades bueno muchas actividades y la noche no (sic.)*”, o “*porque cuando llega la noche y me duermo siento que pasa muy rápido (sic.)*”.³⁰¹

Lo anterior podría conducir a que prevaleciera la idea de que a mayor esfuerzo aplicado se requiere de más cantidad de tiempo (en este caso, a mayor cantidad de cosas qué hacer, más largo es el día), condición trabajada ampliamente por Piaget respecto a la relación entre tiempo y velocidad³⁰², y que revela cómo es que asumen mentalmente la duración los chicos

²⁹⁹Véase *Historia. Cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 21. (En subapartados siguientes ya no nos detendremos tanto en detallar esta fase de la propuesta, debido a que será desglosada en éste con el fin de fundamentar las características de la muestra donde fue aplicada la propuesta didáctica).

³⁰⁰LEÓN, Ana Teresa, “El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, no. 2, 2011, pp. 869 - 884.

³⁰¹ Respuesta número 3 de Dulce Guadalupe y Ashley, respectivamente del cuestionario 1 *Tic tac... el tiempo que Sí marca el reloj* (anexo 4.1, 13/03/19). Sólo en un caso se manifestó que la noche era más larga que el día.

³⁰² Véase PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología...*, p. 122, 123.

del grupo, “es decir el error sistemático que hace juzgar un tiempo vivido, largo o corto, según ciertos factores de actividad y de tensión interior”.³⁰³ Incluso este mismo criterio aplicaron los niños del grupo a partir de un juego aplicado con ellos (actividad 1 de la sesión 2, véase anexo 1.2), en donde a mayor esfuerzo físico aplicado en su desplazamiento, mayor sensación de duración vivida en el acto: “*Senti que paso mas tiempo corriendo (sic.)*”.³⁰⁴

Esta idea contrasta con el dominio del tiempo métrico que aparentemente dominan la mayor parte de los niños del grupo respecto a la lectura del reloj análogo o al orden numérico sucesivo que tienen de los meses del año (sólo en tres casos hubo dificultades al respecto de esto último). Es decir, a suficiencia los niños conocen instrumentos y medidas de tiempo convencionales que les brindan la posibilidad de ser operativos en su mundo (aunque en algunos casos todavía existen confusiones respecto a la cantidad de horas que conforman un día o al número de meses que componen un año), pero conservan otras formas de asumir la temporalidad que se instalan dentro de lo intuitivo, como es la falta de coordinación que muestran sus ideas sobre la duración.

Esta situación también demuestra que la construcción del conocimiento social de los niños del grupo, que es base del pensamiento histórico, por ende, del tiempo histórico, está permeada de la relativa dificultad que tienen para hacer explicaciones más elaboradas respecto a porqué dura más el día que la noche –o al revés–, debido a que atienden principalmente a los aspectos perceptuales y vivenciales, tal como lo señala Delval en el primer nivel de conocimiento social.³⁰⁵

Relacionado con lo anterior y en contraposición a la duración, en las relaciones de sucesión de los niños del grupo hay más claridad al respecto, compaginando de nueva cuenta con el planteamiento piagetano acerca de que la sucesión es más común que ocurra antes que la duración dentro de los esquemas de pensamiento. Esto se pudo constatar a través del

³⁰³ Recordemos aquel experimento de Piaget en donde dos móviles parten linealmente de un punto en común al mismo tiempo, pero aplicando diferentes velocidades y se detienen al unísono, teniendo como resultado un desplazamiento distinto uno del otro espacialmente. Los niños pequeños solían atribuir que el móvil que había llegado más lejos había durado más tiempo en hacer su recorrido. Véase además la reacciones de la velocidad a la acción propia en donde ilusoriamente también mayor velocidad implicaba más tiempo en Piaget, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en los niños...*, pp. 244-255.

³⁰⁴ Respuesta 1 de Claudia Guadalupe en anexo 4.2, 25/03/19.

³⁰⁵ DELVAL, Juan, *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias...*, p. 133.

tiempo aplicado a la acción vivida a partir de la reconstrucción que se hizo en el Cuestionario 2 referido a la secuencia que cada niño experimentó en la actividad 2 de la sesión 2 (véanse las planificaciones en el anexo 1).

Ningún estudiante tuvo dificultad para dibujar el orden en que había vivenciado cada fase del ejercicio y en pocos casos se desconoció la acción del otro que había tenido lugar mientras el uno también hacía algo, es decir, la simultaneidad. No obstante, en donde sí hubo más dificultad para reordenar secuencialmente una serie, fue en la actividad 3 de esa misma clase, ya que la organización de imágenes históricas propuesta implicaba otro tipo de deliberaciones mentales que superaban a la vivencia directa, tal como había sucedido en la actividad anterior. La lectura de imagen y la falta de conocimientos históricos pudieron ser la causa, pero esta situación sirve para contrastar cómo es que ante este tipo de ejercicios se suscitan complicaciones; mientras que involucran la acción directa en aplicación del tiempo vivido son más sencillos de procesar para los educandos del grupo.

Respecto al uso y comprensión de unidades de tiempo alusivas con la historia (como siglo, y el uso de las abreviaturas a. C. y d. C.) existió diversidad en las respuestas, sobre todo en relación a la duración que tiene un siglo. Aunque había conocimiento generalizado de lo que significan las abreviaturas, la ubicación de la existencia de cada niño en una representación lineal no siempre correspondía con el sitio adecuado (d. C.). Esta circunstancia nos obliga a preguntarnos qué tan desfasado podría ser el tratamiento del tiempo dentro de la enseñanza de la historia, elemento que refuerza más las intenciones de desarrollar nuestra propuesta didáctica.

En otro tenor, el concepto que tienen los niños de 4º “A” sobre el tiempo se expresó de modo heterogéneo, como era de esperarse, destacando ideas asociadas con la velocidad [*“Para mí el tiempo es algo que pasa muy rápido y también algo que pasa muy lento (sic.)”*] o con su importancia para realizar acciones concretas [*“El tiempo es para saber a que hora nos tomamos las medicinas (sic.)”*]³⁰⁶.

Por otro lado, en otro momento de la fase inicial se realizó una exploración a los estudiantes en lo relativo al arte pictórico en cuanto a la apreciación y la expresión. De

³⁰⁶ Respuesta 11 de Saíd Hernán y Gladis Guadalupe del anexo 4.1, 13/03/19.

manera general se obtuvo que los niños del grupo de manera inmediata acuden al análisis preiconográfico al observar una imagen, siendo las formas las que ocupan su mayor interés:

Docente: -¿*Qué estamos viendo en esa imagen?*

Niños: - *Son relojes.*

D.: ¿*Qué figuras, qué formas ven en la imagen?*

Niños: -*Montañas, abejas, árboles...*³⁰⁷

Para profundizar en otros detalles, como el fondo, los colores y las temperaturas fue necesario motivar el análisis en los chicos del grupo. La formación en el lenguaje visual de los estudiantes obedece a aquello que Eisner sostendrá como un aprendizaje aparte de la madurez que alcance un individuo, y que requiere de ser enseñado a partir del tipo de experiencias perceptuales que le sean motivadas.³⁰⁸ En correspondencia con esta idea, nosotros encontramos que los niños de la muestra requirieron de un diálogo constante para que expresaran verbalmente mayores detalles respecto a la obra que contemplaban en conjunto (*La persistencia de la memoria*, de Dalí, debido al tema del que trata la obra y su afinidad con nuestra propuesta). Esto es que veían más de lo que en momentos iniciales exteriorizaban, pero era necesario incentivar sus formas de verbalización.

De este modo, para poder dar paso a un análisis de orden más interpretativo fue necesario promover la lluvia de ideas. De esta forma, la diferenciación perceptual se vio enriquecida a través de la conversación sostenida. Detalles importantes que a primera vista habían pasado inadvertidos por los niños (como las hormigas sobre uno de los relojes) y que fueron puestos como factor de análisis durante la charla se convirtieron más tarde en las partes más recurridas a ser recreadas por los niños en producciones propias, cuando se llegó el momento de cerrar la experiencia. Esto nos sugiere que la cultura visual de los chicos del grupo amerita ser trabajada con mayor profundidad, dado que sus saberes en la materia no necesitan de grandes impulsos para ser activados. Basta con otorgarles vivencias que les refuercen lo que de modo sensorial ven, pero que intelectualmente no alcanzan a procesar.

³⁰⁷ Transcripción de videograbación no. 2 (13/03/2019, 2' 16'', 7'54'').

³⁰⁸ EISNER, Elliot, *Educación la visión artística...*, p. 60, 61.

Por esta razón es que la exploración referida a su expresión plástica nos otorgó más elementos para conocer sobre sus vínculos con este lenguaje artístico. El grupo se sintió más cómodo trabajando con crayones de cera o gises, si de materiales secos se trata. Los lápices de color son menos exitosos, debido con probabilidad a que son de uso cotidiano para los estudiantes. A su vez, los niños mostraron una leve resistencia a realizar rayas sin sentido como parte de la actividad exploratoria, sugiriendo algunos de ellos elaborar dibujos más convencionales. Ello nos remite a la idea de Gardner respecto a la disminución de su caudal creador en la medida en que crece la etapa literal y se incorporan a sistemas escolares que no promueven el desarrollo del arte.³⁰⁹ No obstante, la mayor parte de los estudiantes todavía manifiesta alta disposición para participar de este tipo de ejercicios que involucran el trabajo expresivo y he ahí la pertinencia de la propuesta: brindar oportunidades de descarga creativa... antes de que se extinga su interés por hacerlo.

3.2.3 Desarrollo de las fases operativas de la propuesta

Después de haber destacado algunos elementos que caracterizan el contexto y a los participantes de la propuesta didáctica, corresponde ahora precisar las fases en que ésta fue aplicada en el grupo. Así pues, estas fases de puesta en marcha no deben ser confundidas con los momentos metodológicos que engloban al diseño, aplicación y análisis de la práctica de la enseñanza, sino que se sujetan a etapas concretas en el desarrollo de la propuesta didáctica.

Es importante recordar que la propuesta didáctica se integró por diez sesiones con una duración promedio de tres horas y media cada una, contemplando media hora de descanso adicional. La razón de esta cantidad de tiempo se debió a varios factores. El primero fue que, al tratarse el trabajo de una propuesta interdisciplinaria, el tiempo es uno de los factores que mayormente se ve comprometido, como lo sugiere Follari al decir que “la interdisciplinariedad involucra paciencia y tiempo, algo que las estructuras políticas y administrativas pueden encontrar incompatible con sus propios ritmos”.³¹⁰ Esta condición nos hizo prever que la aplicación del trabajo frente a grupo sería lenta y profunda, en razón

³⁰⁹ GARDNER, Howard, *Educación artística y desarrollo...*, p. 48.

³¹⁰ FOLLARI, Roberto, “Acerca de la interdisciplina...”, p. 127.

de que atendía el estudio de criterios específicos de dos áreas afines, pero distintas (historia y educación artística). Por esta razón es que de ninguna manera nos hubiéramos podido sujetar a laborar con menor cantidad de tiempo, y menos al involucrar trabajos de creación artística que son altamente demandantes de éste; además de que las condiciones de la organización de la profesora titular de 4º “A” fueron las idóneas para reservar el espacio debido para permitirnos laborar con libertad.

La propuesta fue operada del 13 de marzo al 30 de mayo de 2019, comprendiendo ese periodo con base en la disponibilidad del tiempo de la escuela de práctica, así como de la maduración y avance de ideas en la construcción de la propuesta en su faceta de elaboración de las planificaciones y guiones de clase.

La metodología aplicada para llevar a cabo la propuesta didáctica fue la investigación-acción, puesto que fue la que más se apegó a la naturaleza de nuestro trabajo, de tal manera que quien ha diseñado una propuesta de intervención áulica debería ser “necesariamente el actor que lo pondrá en práctica, o al menos tratará de hacerlo”.³¹¹ Sabemos de los límites que representa aplicar este tipo de metodología, pero fue esencial que fuéramos nosotros mismos quienes llevásemos a la práctica nuestro propio planteamiento, dado que no nos contentamos con únicamente dejarlo en el terreno de las ideas traducidas en un proyecto cuyo impacto no pudiéramos constatar en su implementación. En este sentido, los instrumentos utilizados para recabar la información derivada de la aplicación fueron el diario de campo, grabaciones de voz y video, fotografías, portafolios de los niños y cuestionarios personales.

Las fases de aplicación de la propuesta fueron tres: fase inicial, fase medular y fase final. La primera correspondió a las sesiones 1ª y 2ª y se basó principalmente en la preparación de la docente para conocer de manera general las relaciones que tenían los estudiantes con la noción de tiempo (físico y métrico) y con el arte pictórico (apreciación y expresión). Fue la fase de arranque sobre la que hemos podido sustentar la caracterización del grupo en un intento de hacerlo un tanto más objetivo que si sólo se hubiera partido de observaciones, sobre la que partieron las fases siguientes.

³¹¹Zavala, Ana, *Del dicho al hecho, cinco miradas...*, p. 10.

La fase medular comprendió de la sesión 3ª a la 8ª, y fue la más complicada de las tres fases no sólo por la cantidad de clases que implicó, sino también porque fue sobre la que se vertió la mayor parte de los objetivos específicos y de los de contenidos. Fue en esta parte en donde la propuesta halló la comunión entre la enseñanza de la historia y las artes visuales en actividades concretas, aunque en ocasiones se debía dar tratamiento específico a cada área, según lo ameritaran los propósitos de la clase. Además, en este punto fueron incorporados algunos elementos propios de las reflexiones teóricas llevadas a cabo a lo largo de la investigación, como fueron las duraciones de Braudel dentro de un contexto totalmente didáctico, como se verá a partir de la cuarta sesión.

La fase final correspondió a las sesiones novena y décima (aunque desde el final de la 8ª se comenzó a trabajar la conclusión de la propuesta con los niños), y fue en esta etapa en donde sucedió la visita guiada a los sitios que resguardan las obras de Alfredo Zalce que sustentaron todo el trabajo, así como el diseño, aplicación y comunicación con la comunidad escolar y sus familias del proyecto didáctico realizado entre los estudiantes y la docente.

La estructura de la secuencia didáctica de cada sesión involucró, generalmente, una actividad de inicio, una de desarrollo y una de cierre. La última siempre intentó redondear lo trabajado durante la clase. En algunos casos involucró también la resolución de un cuestionario y/o una autoevaluación a modo de registro, y en otros dejó abierto el camino para conectar con la sesión siguiente.

A continuación se describe de modo general cada sesión. Para conocer mayores detalles respecto al guion se sugiere consultar los anexos del 1.1 al 1.10 donde aparecen las planificaciones, así como los anexos de evidencias obtenidas (3.1 a 3.8) y los anexo de los instrumentos de valoración sistematizados (anexos del 4.1 al 4.8). A propósito de la valoración de la propuesta: nuestro abordaje no pretendió ajustarse a criterios cuantitativos respecto a en qué medida los niños mejoraron la noción de tiempo histórico, en razón de que esa empresa exigiría otro tipo de perspectiva, quizás una mayor profundización psicológica. Más bien, una mirada cualitativa fue la que preponderó en el trabajo realizado con los niños, por lo que los cuestionarios de valoración y los productos obtenidos orientaron las reflexiones acerca de los alcances logrados. Sabemos bien que una investigación de esta naturaleza exige una sistematización de resultados, pero nuestro modo de hacerlo adoptó una óptica clínica,

en donde esperamos no haber dedicado menos seriedad a todo lo llevado a cabo al haber tomado esta decisión dentro del análisis de la práctica de la enseñanza.

Tabla 3

Fase inicial	
Sesión	1 ^a
Fecha de aplicación	13 de marzo de 2019
Contenidos	-El tiempo físico (el día y la noche) -El tiempo métrico: minutos, horas, días, semanas, meses, siglos, a. C. y d. C. -La apreciación pictórica
Objetivos específicos	1. Explorar de modo general los saberes de los estudiantes en torno al tiempo físico y métrico para valorar qué tipo de ideas tienen respecto a éstos y cómo podrían estar impactando en el desarrollo de su tiempo histórico. 2. Trabajar la apreciación visual de una pintura con el tema del tiempo para hacer extensivas sus cualidades hacia este lenguaje artístico, además de abordar algunas que le son propias (análisis iconográfico).
Ejes trabajados	Apreciación
Productos obtenidos/valoración	Cuestionario 1: <i>Tic, tac... el tiempo que SÍ marca el reloj</i>
Descripción general de las actividades	En esta sesión sólo se pretendió reanudar el vínculo con el grupo y presentar de manera general el trabajo que se pretendía realizar en adelante. La resolución del cuestionario fue la primera actividad formal a desarrollar y contenía preguntas referentes al tiempo físico y métrico. Después de éste siguió el análisis iconográfico de <i>La persistencia de la memoria</i> de Dalí por ser ésta una pintura que habla sobre el tiempo y también ya se ha hecho mención de algunas cuestiones derivadas de los niños en su apreciación en el subapartado 3.2.2.
Observaciones generales	La clase permitió acercarnos al tipo de relación que los niños mantienen con la noción de tiempo. Quizá lo hizo en una escala muy baja y hubiésemos podido profundizar más, pero nos quedamos con descubrir que los chicos, en su mayoría (18 de los 19 que asistieron) asumen mayor duración a los eventos que implican mayor número de actividades a realizar. De igual modo, y debido a sus edades “ <i>me sorprendió notar que no se sienten muy seguros cuando leen las horas en el reloj. También noté que hay algunos niños que no saben aún cuántas horas dura un día. Me causó gracia que Eyli comentara que la sigla a. C. quiere decir ‘aceite’ y Paloma escribió que significaba ‘ace un año’</i> ”. Para el caso de la apreciación visual, “ <i>lo primero que los niños vieron fueron los relojes, pero también estaban asombrados por la figura blanca que a ellos les semejaba un hueso grande. Tuve que ayudar a que refirieran las características de la composición de la obra y también para que profundizaran en aspectos simbólicos de la obra. Algunos dijeron que los relojes estaban como doblados y que era porque hacía calor. Ashley mencionó que el tiempo pasa muy rápido, que no lo podemos tener y que quizá por eso los relojes estaban como aplastados. Algunos dijeron que los relojes estaban como doblados</i> ”. ³¹²

³¹² Anexo 2.1, Diario de campo, 13/03/19.

Sesión	2ª
Fecha de aplicación	25 de marzo de 2019
Contenidos	-El tiempo personal: la sucesión, la simultaneidad y la duración La expresión plástica bidimensional como experiencia del tiempo vivido -Exploración con materiales y soportes
Objetivos específicos	1. Explorar la familiaridad de los estudiantes respecto al arte plástico bidimensional a través de la interacción con distintos materiales y soportes para ubicar con cuáles encuentran mayor soltura y cuáles les suponen dificultades. 2. Abordar tres rasgos distintivos de la noción de tiempo (sucesión, simultaneidad y duración) dentro de las actividades de exploración plástica para valorar cómo la integran y dan cuenta de ésta a partir de las acciones vividas directamente.
Ejes trabajados	Expresión
Productos obtenidos/valoración	Trípticos de sucesión de imágenes históricas Cuestionario 2
Descripción general de las actividades	En esta sesión se buscó abordar algunos de los rasgos que sustentan al tiempo histórico pero desde una faceta más primitiva: el tiempo personal a partir de la acción vivida. En virtud de esto se realizaron juegos y actividades que implicaban la experimentación vivida del tiempo, como lo fue la variante del juego “La caza del zorro” –en el que se puso a prueba la duración del tiempo– y la segunda actividad que involucraba el manejo de materiales secos sobre un mismo tipo de soporte a través de rangos de tiempo específicos en secuencias ordenadas (actividad de “las islas”). Esta actividad sumó a la simultaneidad para que los niños reflexionaran que mientras que ellos realizan una acción, alguien más, en otro sitio, también hace algo. Para finalizar, se empleó el mismo criterio de sucesión para ordenar las imágenes de pinturas históricas y se incorporó el de duración para remitir al tiempo vivido a partir de acciones concretas mediante la variación de una técnica artística (gis).
Observaciones generales	Esta clase fue mucho más ajetreada que su predecesora, en virtud de que involucró acciones concretas para poder dar cuenta de su relación con el tiempo vivido. La duración fue el elemento de la noción de tiempo que parecía ser más ‘maleable’, toda vez que persistía en los niños una sensación difusa de ésta con base al tipo de actividades que habían realizado: <i>“cuando regresamos al salón pregunté que en dónde habían sentido que habían durado más tiempo jugando y dijeron varios que en la segunda ocasión, o sea, cuando corrieron. También pregunté que si creían que habían durado la misma cantidad de tiempo cuando caminaron o se movieron lento que cuando corrieron y dijeron que no, que había sido más cuando corrieron. Se sorprendieron cuando les revelé que había sido la misma duración”</i>. Respecto a la sucesión de acciones que fue a través de la actividad de las islas con los diversos materiales, los niños no mostraron dificultad para entender el patrón secuencial que debían seguir para trabajar en cada una ellas y, de hecho, lo pudieron reconstruir de acuerdo a su propia vivencia en el Cuestionario 2. A propósito, <i>“noté que cuando pasaron por la mesa de los colores, había más tensión en sus movimientos. El gis lo manejaban con mayor sutileza y con los crayones son un poco más arriesgados. Los materiales más populares fueron estos dos últimos. Me sorprendió ver cómo encontraban muchas figuras variadas en la mesa de las crayolas y los gises. Nadie quiso trabajar en la de los colores. Cuando platicamos sobre lo que tenía que ver con la simultaneidad, no hubo dificultad para que admitieran que mientras cada uno estaba rayando en una mesa, el resto de sus compañeros hacía lo suyo también en alguna otra”</i>. Sin embargo, la sucesión de imágenes sí constituyó un ejercicio más complicado, dado que implicaba inferencia y reflexión en torno al orden que

	debían seguir las pinturas: <i>“leímos las imágenes y las pinturas rupestres fueron ubicadas sin problema, incluso hasta mencionaron con qué materiales las hacían los antepasados. Pero las pinturas zapotecas respecto al Códice Florentino generaron un poco de confusión porque decían que en las dos había indios, entonces no se podría saber cuál fue hecha antes que otra. No reconocieron a Hernán Cortés en el códice. A varios les ayudaron los pies de imagen [para ordenarlas secuencialmente], pero también vi que a Jesús y otros los confundieron más”</i>. Disfrutaron de las variantes del gis, sobre todo la de leche con azúcar, a la que atribuyeron varios que era más larga de hacer porque implicaba más ingredientes que mezclar (proceso), aunque Hernán y otros dijeron que el gis con agua era más tardado porque tardaba más en secar (resultado)”³¹³
--	---

Tabla 4

Fase medular	
Sesión	3ª
Fecha de aplicación	10 de abril de 2019
Contenidos	-Sucesiones del tiempo personal -La corta duración -Las cualidades visuales: forma, dimensión y tonalidad -Elementos plásticos básicos: el punto, la línea y la forma -Las acciones cotidianas como tema de la pintura
Objetivos específicos	1. Abordar el tiempo personal de los estudiantes a través de una línea de vida en retrospectiva para reflexionar acerca de su propia historia como experiencias pertenecientes a la corta duración. 2. Conversar y ahondar sobre las cualidades visuales y el sentido de la vista para enriquecer el vocabulario que da sentido a la apreciación visual con aplicación a una imagen proyectada de un mural utilizando TIC'S. 3. Trabajar algunos elementos básicos de las artes visuales (punto, línea y forma) para fortalecer la expresión personal y emotiva a través de la elaboración de una línea de vida, al tiempo que fortalece la apreciación visual y sus posibilidades.
Ejes trabajados	Expresión, apreciación y contextualización
Productos obtenidos/valoración	- Ejercicio de puntillismo y encáustica - Libro acordeón - Cuestionario 3
Descripción general de las actividades	Esta sesión estuvo dedicada a trabajar las cualidades visuales a partir de la descripción verbal motivada a través de un vocabulario que sirviera para nombrar lo que se ve, para que después fuera aplicado a la observación del primer mural de Zalce (<i>Gente y paisaje de Michoacán</i>). Apareció también el inicio de la contextualización de la obra a partir de una línea de vida en retrospectiva del artista a través de fotografías de él en diferentes momentos. También se inició el trabajo con los primeros aspectos formales de las artes visuales con aplicación directa en un trabajo, con la utilización de dos técnicas distintas (encáustica con cera caliente y puntillismo en acrílico). Estos elementos formales fueron luego aplicados a una segunda observación del mural. Al final, retomando la línea de vida del artista, de manera individual se inició la elaboración de un libro acordeón que ilustrara la vida de cada niño, también en retrospectiva.

³¹³ Anexo 2.2, Diario de campo, 25/03/19. Véase también anexo 3.1, Sistematización y muestras de trípticos de sucesión de imágenes históricas y las fotografías del anexo 5.1 con la misma fecha.

Observaciones generales	Con el fin de acrecentar las posibilidades de apreciación, se procuró iniciar la fase medular de la propuesta incentivando el vocabulario para describir cómo pueden ser descritas las cosas. Los estudiantes se asombraron con algunos adjetivos que no habían escuchado, y que a mí me costó un poco ejemplificar. Al aplicarlos en la contemplación del mural, <i>“los niños encimaban sus palabras entre sí para dar detalles de las formas del mural. Nombraban muchos aspectos referidos a las dimensiones (‘chiquito’, ‘grandote’, grandototote’) utilizando su vocabulario habitual. Tuve que intervenir para hacer que centraran su observación en las tonalidades y en las formas, siendo muy reiterativas las segundas, porque buscaban formas geométricas en la pintura”</i>. Las acciones cotidianas a partir de los fragmentos del mural con las que los niños se identificaron principalmente fueron los bailes, los músicos y la siembra del maíz. Cuando se habló de la vida del artista, no se dieron detalles arduos de su labor y <i>“a los chicos les parecía interesante observar a Zalce siendo niño. Menor éxito tuvieron sus fotos de adulto y alguien alcanzó a decir que ‘ése’ era un antiguo viejito porque eran puras fotos de las de antes.”</i> Tampoco se les dijo que era un mural ni que los dos fragmentos con los que habíamos trabajado formaban parte de la misma obra, en el afán de reservar esa información para el futuro. <i>“Cuando aplicamos lo visto en la presentación del punto y la línea, los niños mostraron haber entendido lo que esperaba, porque no hubo mayor dificultad para trazar líneas y puntos en el trabajo. Nunca habían pintado con hisopos y menos habían experimentado la cera a altas temperaturas”</i>. Para hacer el libro acordeón se habló sobre la corta duración de sus vidas y fue ejemplificada de manera espacial a través de la tira de cartulina con la que elaborarían su producto: <i>“la tira valía diez años y luego pregunté con cuántas tiras se formaría la duración de mi vida. Para hacerlo visual, pedí a tres niñas que unieran sus tiras para comparar mi duración frente a la de ellos.”</i> Los criterios plásticos vistos, más los de la forma, cuando fueron retomados junto con la línea de vida de Zalce para que ellos elaboraran su propio libro, causaron un poco de desestabilización en el grupo, <i>“porque me insistían en que les dijera cómo hacer su libro, aunque yo ya les hubiera mostrado mi ejemplo. Tenían una especie de miedo por arriesgarse a utilizar los materiales disponibles, pero gradualmente fueron disminuyendo”</i>. Además, noté que varios no estaban ilustrando su vida “en orden” y que todavía no sabían cómo disponer del soporte para hacer su composición. <i>“Varios estaban más entusiasmados por expresarse con los materiales, que en narrar su vida, haciendo que algunos tomaran decisiones equivocadas y quisieran corregir”</i>. El libro no fue concluido y tuvo una modificación para la clase siguiente.³¹⁴
Sesión	4ª
Fecha de aplicación	03 de mayo de 2019
Contenidos	-Sucesión del tiempo personal y simultaneidades con el tiempo de otros: introducción a la idea de generación -La corta, media y larga duración con aplicación al tiempo personal y de generaciones ascendentes -Iniciación a los fundamentos del color -El fondo en las representaciones bidimensionales
Objetivos específicos	1. Relacionar el tiempo personal y su sucesión con el tiempo de vida de sus padres y abuelos para establecer parámetros de comparación entre la corta, la media y la larga duración a través del concepto de generación.

³¹⁴ Anexo 2.3, Diario de campo, 10/04/19. Véase el anexo 5.2, fotografía 13, para observar la representación de la “duración” de la vida de la docente que hicieron las niñas.

	2. Trabajar los fundamentos básicos del color y el papel del fondo en las representaciones bidimensionales para fortalecer la expresión personal y la apreciación visual de los estudiantes.
Ejes trabajados	Expresión y apreciación
Productos obtenidos/valoración	Ejercicio “Sumas de colores” Libro acordeón Tríptico de las duraciones Cuestionario 4
Descripción general de las actividades	En esta sesión nos dedicamos a culminar el libro acordeón implementando una medida adicional no contemplada en el diseño de la clase anterior. También se abordaron elementos técnicos de las artes visuales para ser trabajadas en la expresión, pero con uso también en la apreciación. En esta ocasión tocó el turno de trabajar el fondo, la forma (aunque ésta ya había sido estudiada anteriormente) y la iniciación en la teoría del color en la pintura para ser aplicados sus fundamentos en algunas reflexiones hacia el mural de <i>Gente y paisaje de Michoacán</i>. Al final se trabajó la duración del tiempo personal a partir de “equivalencias” concreta (estambres) entre el tiempo de vida de los niños, frente a la de sus padres y sus abuelos, y luego éstas fueron motivo de una creación colectiva en un tríptico que conformara formas con aplicación de distintos fondos hechos con colores secundarios, principalmente.
Observaciones generales	Dadas las dificultades que mostraron los estudiantes para centrar el tema del libro acordeón respecto a su línea de vida, decidimos implementar algunos marcadores temporales cualitativos y cuantitativos para que los niños los emplearan en su trabajo, sólo si así lo deseaban. Todos los utilizaron, pero cada uno a su modo, de tal forma que hubo libros acordeón con las leyendas <i>Cuando era bebé</i> de manera indistinta con la de <i>A los 6 años</i>, por ejemplo. La originalidad de sus trabajos radicó en que cada uno hizo una composición plástica de un modo muy personal, aunque “<i>también compartieron entre ellos la forma en cómo podían ilustrar el embarazo de su madre estampando con las esponjas redondas</i>”, por ejemplo. Cuando se trabajaron las duraciones, se procuró mostrar la medida patrón que equivalía a la edad promedio de los niños (10 años) y que con base en ella observaran cuántas tiras de esas equivalían a la edad de la docente (porque es más o menos de la misma edad que sus papás). De este modo, cada estudiante hizo lo propio midiendo la duración media para sus papás y la larga para sus abuelos. El concepto de generación abordado a partir de las tiras de las duraciones fue volátil, pero quedó en la idea de que “<i>es como cuando eres igual que tus primos, y tus papás son iguales con sus primos</i>”. Los colores primarios y secundarios fueron bien trabajados con las “Sumas de colores” y al ser aplicados sobre el fondo del mural de Zalce se hizo una segunda lectura de la obra. Los chicos refirieron que “<i>en las faldas de las mujeres había líneas que el pintor había hecho con los colores</i>”. La idea de haber mostrado el mismo fragmento del mural, pero con una captura fotográfica que abarcara una mayor parte de la pintura fue para ir despertando la sensación de que ésta estaba inconclusa: “<i>la troje que aparece en el fondo ya comenzó a despertar interés en algunos estudiantes, porque ya empiezan a sospechar que la pintura es más grande de lo que les he estado mostrando</i>”. Los trípticos fueron hechos en tríos y la orientación del soporte fue horizontal en la mayoría de los casos. Las “duraciones” fueron dispuestas de distintos modos. Los fondos y la consigna de emplear combinaciones de colores fue totalmente experimental orillando a que “<i>los niños resolvieran sus conflictos internos para que decidieran lo que más les conviniera. Yo deliberadamente les delegué la responsabilidad de asumir su trabajo creativo en conjunto y así se tomaran su tiempo para hacerlo con calma</i>”.

	La mayor parte de los niños del grupo no presentó conflicto para establecer las equivalencias en las duraciones entre generaciones, salvo dos casos. ³¹⁵
Sesión	5ª
Fecha de aplicación	08 de mayo de 2019
Contenidos	-Análisis preiconográfico e iconográfico de los murales de Zalce -Estimaciones del tiempo histórico: las <i>larguísimas</i> duraciones de la historia de México -La causalidad aplicada a las líneas generacionales -Características generales de las representaciones bidimensionales: el largo, el ancho
Objetivos específicos	1. Relacionar las duraciones del tiempo personal y de las dos generaciones inmediatas ascendentes de los estudiantes con diferentes momentos de la historia de México para reflexionar sobre su distancia temporal respecto a su propio tiempo de vida, así como a la relación de causalidad entre el pasado y el presente. 2. Abordar algunos periodos de la historia de México a través de imágenes de murales para fortalecer la relación del estudio de la historia junto a las artes visuales con los niños del grupo recurriendo al análisis iconográfico (face preiconográfica). 3. Trabajar características generales de las representaciones plásticas bidimensionales para favorecer sus posibilidades de apreciación y de expresión en este lenguaje artístico.
Ejes trabajados	Apreciación, contextualización, expresión
Productos obtenidos /valoración	Guía de observación en tríos Texto descriptivo de los murales (personal)
Descripción general de las actividades	Se trabajaron con los murales de Alfredo Zalce <i>Los defensores de la integridad nacional</i> e <i>Importancia de Hidalgo en la Independencia</i> a través del juego y el análisis desprevenido de las obras. A partir de su apreciación se completó una guía de observación en equipos y también una descripción de las dos obras, pero de forma individual. Este análisis fue instalado básicamente en el nivel preiconográfico dentro de la planeación, aunque se abordó al plano como el atributo por antonomasia de la bidimensionalidad con aplicación al formato de las obras trabajadas. El abordaje de las temáticas históricas sugería retomar las “duraciones” trabajadas la clase pasada y compararlas con la distancia temporal tentativa que guardaban éstas frente a los momentos históricos narrados en las obras. Esta clase contempló dos ejercicios vinculados con la expresión del color para luego ser aplicado en la apreciación de las obras, pero sólo pudo elaborarse el de “Manchas gemelas”. El de “Redes genealógicas fue pospuesto”.
Observaciones generales	Con esta sesión ahora sí ya comenzó con una abordaje propiamente del tiempo histórico, pero siempre relacionado con el tiempo personal de los estudiantes. En virtud de esto, el análisis desprevenido fue elemental porque “sin anunciarles qué eran ni de qué trataban, les entregué los murales de Zalce reproducidos en rompecabezas. Les atrajo mucho el ensamblaje de las piezas”. Gracias a eso, podría decirse que los niños realmente descubrieron una imagen. Las guías de observación ayudaron a centrar y aterrizar la mirada sobre algunos aspectos iconográficos concretos que ya habían sido abordados en las sesiones

³¹⁵ Anexo 2.4, Diario de campo, 03/05/19. Para ampliar referencias, véanse también los anexos 3.3 (Muestras de libros acordeón y trípticos de duraciones), anexo 4.4, Sistematización de Cuestionario 4 y anexo fotográfico 5.3, los tres con fecha del 03/05/19.

	3 y 4. Además, se dio oportunidad a que cada equipo titulara la obra con la que estaba trabajando como más creyera conveniente, respecto a los temas y personajes que estaban detectando. De esta forma, ubicaron en muchos casos a Miguel Hidalgo y a José María Morelos de inmediato, pero no a Cuauhtémoc ni a Hernán Cortés, por ejemplo. Además, detectaron como temas centrales a la lucha armada, representadas bajo la idea de la Independencia y de la Revolución Mexicana. Los títulos de las obras que los chicos les adjudicaron se relacionaron con la historia nacional, como fue el caso de “Mi México”, “La revolución mexicana” y “En honor a México y a nuestra independencia”, para el mural de <i>Los defensores de la integridad nacional</i>; y, “Miguel Hidalgo”, “Miguel Hidalgo y su compañía” y “La lucha de la independencia”, para el de <i>Importancia de Hidalgo en la Independencia</i>. Por otro lado, las descripciones personales de cada niño respecto a ambas obras, fueron demasiado variadas, como era de esperarse. Lo que destaca es que varios de los textos fluctúan en niveles de análisis que varían entre lo preiconográfico llegando incluso a haber reflexiones de orden iconológica.³¹⁶
Sesión	6ª
Fecha de aplicación	14 de mayo de 2019
Contenidos	-El tiempo histórico en retrospectiva: la <i>larguísima</i> duración y las redes genealógicas -Procesos y personajes de la historia de México expresados en obras pictóricas -Los colores terciarios y la sucesión en la elaboración de combinaciones -Análisis iconográfico e iconológico de los murales de Zalce
Objetivos específicos	1. Abordar el tiempo histórico en retroceso a partir del presente para ir consolidando las relaciones causales y de sucesión a partir de las redes genealógicas. 2. Relacionar la combinación de colores recurriendo a la sucesión con su aplicación en redes genealógicas para fortalecer el vínculo entre el tiempo personal y la expresión plástica. 3. Platicar sobre algunos periodos y personajes destacados de la historia de México a través de la apreciación de imágenes de murales para fortalecer la relación del estudio de la historia junto a las artes visuales con los niños del grupo recurriendo al análisis iconográfico y al ordenamiento espontáneo de los periodos observados.
Ejes trabajados	Apreciación, contextualización, expresión
Productos obtenidos/valoración	- Ejercicio “Redes genealógicas” - Guía de observación en equipos - Composición visual de los murales en tríos
Descripción general de las actividades	En esta clase sí se pudo concretar el ejercicio de “Redes genealógicas” con proyección del tiempo personal hacia “el tiempo de la historia” (la <i>larguísima duración</i>) con aplicación de la teoría del color en sus respectivas derivaciones de primarios a secundarios y terciarios a partir de la elaboración de pintura casera. De igual modo se volvió a trabajar con los rompecabezas de la sesión anterior, pero el análisis conducido de las obras comenzó a subir de nivel, en tanto que ya se comenzaron a abordar probabilidades de interpretación simbólica basadas en los personajes históricos reconocidos por los estudiantes. En consecuencia, la contextualización de las obras comenzó a efectuarse, toda vez que se reveló quién es el autor de las pinturas. Para concluir, se promovió una interpretación alterna de las obras elaboradas por los niños, bajo la creación de una narrativa visual.

³¹⁶ Respuesta de Ashley en anexo 4.5, Sistematización Análisis Preiconográfico de *Los defensores de la integridad nacional* y *La importancia de hidalgo en la independencia*, 08/05/19. Los productos obtenidos de esta sesión se encuentran sistematizados en el anexo 4.5 y las evidencias fotográficas en el anexo 5.4.

Observaciones generales	Las “Redes genealógicas” pensamos que ya sería un ejercicio desfasado hacia ese momento del desarrollo de la propuesta, pero creímos que era oportuno no dejarlo pasar debido a que permitiría conservar la conexión entre el tiempo personal de los estudiantes con el tiempo histórico: “<i>los niños incorporaron a varios miembros de su familia conforme los parámetros de las combinaciones de color que acordamos [primario para los abuelos, secundario para la generación de los padres y terciario para ellos mismos]. De hecho, Mauricio me comentó que ponía a su papá ‘lejos’ de él en su trabajo, porque vivía en ‘El norte’.</i> Así, los chicos proyectaron algo más que colores en orden de las generaciones. Se hizo hincapié en adjudicarle metafóricamente un color al tiempo de la historia, “<i>me sorprendió cuando Miguel dijo que serían todos los colores mezclados porque la historia era de todos</i>”. El análisis de los murales adquirió otro rango, porque ya fueron abordadas situaciones de orden iconológico y con algunas precisiones iconográficas en torno a los elementos visuales abordados anteriormente. Las situaciones destacadas dentro de las escenas fue la presencia de los dos hombres que parecían hacer un trato y el papel que porta Morelos que es “<i>un pergamino y significa nuestras leyes</i>”³¹⁷ en <i>La importancia de Hidalgo en la Independencia</i>). Para el otro mural hubo más especulaciones en torno a los personajes y las situaciones que retrata la obra. Por ejemplo, “<i>Edwin lanzó la idea de que el hombre al centro (Cuauhtémoc) era un maya o Moctezuma. También él logró identificar ya a Hernán Cortés</i>”. Además, la interpretación simbólica en dos de los tres equipos hizo alusión a la defensa de la patria porque “<i>ellos son mexicanos, menos los de armadura</i>”.³¹⁸ A este punto, fueron demasiadas las inquietudes respecto a todos los otros personajes que no eran ni Hidalgo, ni Morelos: “<i>los niños me insistían en que les dijera quiénes eran los que yo sabía que eran Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide, así como al ‘detective’ que ubicaron del lado de los conquistadores. Aproveché para preguntar por la mujer que aparecía al lado de Cortés. Sólo dijeron que era como una india y Edwin sí se atrevió a decir que ahí estaba Allende (en alusión a Iturbide)</i>”. Por otra parte, destacó que la contextualización de la obra fuera motivada por “<i>Eyli, [quien] de la nada preguntó si había sido el mismo señor que había pintado el otro mural (el de Gente y paisaje de Michoacán) quien había pintado estos dos</i>”. De esta forma fue posible comenzar a cuestionar al grupo acerca de si las pinturas las había pintado Zalce antes, durante o después de los eventos históricos que ilustran. Fueron divididas las opiniones, dejando entre ver las relaciones del tiempo de los chicos: “<i>por un lado estaban los que decían que las debió haber pintado después, pero también hubo niños como Jesús que dijeron que las pintó en el mismo momento, sólo que Zalce se había escondido en una cueva para que no lo viera ‘el nómada’ (Cuauhtémoc) ni Hidalgo</i>”.³¹⁹ Las “reconstrucciones” de los murales que hicieron los niños contaron historias diversas, pero lo dejaron sólo en el plano visual para ser trabajadas en la sesión siguiente.³²⁰
Sesión	7^a
Fecha de aplicación	20 de mayo de 2019

³¹⁷ Respuesta número 7 de Ashley, Gladis y Hernán en Anexo 4.6, Análisis iconográfico e iconológico de *La importancia de Hidalgo en la Independencia*, 14/05/19.

³¹⁸ Respuesta número 9 de Edwin, Fabián y Jesús en Análisis iconográfico e iconológico de *Los defensores de la integridad nacional*, 14/05/19.

³¹⁹ Anexo 2.6, Diario de campo, 14/05/19.

³²⁰ Véase el anexo 3.4, Composición visual de los murales en tercias y anexo 5.5, ambos con fecha del 14/05/19.

Contenidos	-El tiempo histórico en retrospectiva: la <i>larguísima</i> duración -Procesos y personajes de la historia de México expresados en obras pictóricas -Las obras de arte como fuentes históricas -La investigación histórica a partir de la imagen y el análisis iconológico -La línea del tiempo de la obra de arte -Las fichas técnicas en las obras de arte -El análisis iconológico de los murales de Zalce
Objetivos específicos	1. Conversar sobre algunos periodos y personajes destacados de la historia de México a través de la apreciación de imágenes de murales para fortalecer la relación del estudio de la historia y las artes visuales con los niños del grupo recurriendo a la construcción de narraciones libres y al ordenamiento espontáneo de los periodos observados a través de una línea del tiempo. 2. Reconocer a las obras de arte como posibles fuentes históricas que se sitúan en el tiempo para reconocer su papel como promotoras del estudio de la historia. 3. Continuar la apreciación y el análisis iconológico de las imágenes referidas para profundizar en la contextualización histórica de éstas valiéndose de las fichas técnicas de las obras y de la investigación histórica que puede realizarse a partir de éstas.
Ejes trabajados	Apreciación y contextualización
Productos obtenidos /valoración	Narraciones escritas en equipo de las composiciones elaboradas en la sesión anterior Libros acordeón en tercias Fichas de personajes Cuestionario 7
Descripción general de las actividades	La sesión retomó las creaciones de la sesión anterior, en la medida en que se crearon dos interpretaciones de los murales. La primera tuvo que ver con la “historia” que Alfredo Zalce nos cuenta en sus murales y la segunda fue la narración escrita de las construcciones visuales realizadas la sesión anterior en razón de los murales con los que se había estado trabajando. A estas últimas se les debía añadir su ficha técnica como registro de sus detalles, pero también como testimonio de su creación; así como un texto por escrito que tradujera verbalmente, en la medida de lo posible, lo que las composiciones visuales querían comunicar. A partir de los murales de Zalce se elaboró un libro acordeón en tercias sobre el que los niños situaron de modo especulativo el orden temporal en el que habían vivido y/o participado los personajes que aparecen en ellos. Al final, se promovió la investigación histórica para descifrar quiénes eran los personajes desconocidos para encontrar su relación con el resto y el motivo de su presencia en las pinturas.
Observaciones generales	Esta clase fue el núcleo central de la propuesta en la que confluyeron la enseñanza de la historia y la educación artística, porque se llegó al punto de la contextualización de las obras. Los niños en esta sesión continuaron sin saber que las obras eran monumentales y luego de haber incidido en varios aspectos técnicos del lenguaje de las artes visuales, los murales ya ameritaban una profundización histórica respecto a su contenido, pero no todavía como producto artístico en su totalidad (eso correspondió a la sesión 9ª). Esto fue motivado por el interés que los estudiantes habían manifestado en sesiones anteriores respecto a la identidad de los personajes que no lograban ubicar. La razón de compartir lo que los chicos pensaban que narraban los murales de Zalce, así como los textos que hicieron a partir de sus creaciones finales de la clase anterior fue para que tradujeran en palabras lo que ellos de algún modo representaban y querían dar a conocer. Respecto a lo que el autor aparentemente comunica en sus obras, “<i>el tema de la bandera y el país fue muy mencionado, pero también el de la lucha por la libertad, sobre todo por la</i>

presencia de las cadenas en Los defensores de... y las armas en La importancia de...

Por otro lado, los niños en sus narraciones manifiestan una constante preocupación (salvo un caso) por expresar que “hace mucho tiempo” o “hace muchos años”, como queriendo dejar por sentado que eso efectivamente sucedió en la *larguísima* duración con la que se estuvo trabajando. Además, también apareció la incorporación del término insurgente en dos trabajos porque “Ashley me preguntó a raíz de que lo leyó en una de las monografías que había traído para la clase que qué significaba insurgente”.³²¹

Las construcciones visuales que los chicos hicieron respecto a las obras del pintor de pronto dan la sensación de no corresponder a totalidad con lo que ellos mismos tradujeron verbalmente, pero eso es lo que las hace más interesantes.³²² A estas producciones fue agregada una ficha técnica para dejar el registro de su obra, justo porque fueron finalmente abordadas las dos fichas que caracterizan a los dos murales que habían sido la base del trabajo. Previo a ello, “pregunté cuál de los dos murales pensaban los niños que había sido elaborado primero que el otro, pero el grupo no logró llegar a un consenso”, probablemente porque no encuentran variaciones en las formas estilísticas utilizadas por el autor.

Los libros acordeón involucraron el manejo de la combinación de colores, sobre todo en las formas. De lo que se trató fue de que los chicos “acomodaran” temporalmente a los personajes de los murales de manera hipotética y, a partir de ahí, motivar más el interés por derribar la incertidumbre respecto a los personajes desconocidos. El orden varió de equipo en equipo, pero en todos hubo desconocimiento de al menos uno de los personajes.³²³

Así pues, se dio paso a la investigación histórica con fuentes secundarias, aunque los murales fueron, para empezar, la puerta de entrada a la investigación. Contrario a lo que se pensó, esta parte fue altamente recibida por el grupo, en razón de que la utilización de otras fuentes, en donde la imagen era la protagonista y la guía en la búsqueda de información, les ayudaba a contrastar las representaciones que Zalce hizo de los personajes. “Fue así como poco a poco fueron descubiertos Vicente Guerrero, El Pípila y Agustín de Iturbide; así como Cuauhtémoc, Hernán Cortés y Malintzin. Hubo que guiar de repente la búsqueda de información, pero fue gracias a las imágenes del libro de texto y de las monografías que pudieron ser constatadas las sospechas de los niños cuando sugerían que el personaje de Zalce se parecía al que salía en el mural de O’Gorman, por ejemplo”.³²⁴ Esta actividad impulsó el análisis iconológico de las obras porque pudieron ser detectadas ciertas decisiones de Zalce en la composición de las obras, tales como el brazo que se extienden Guerrero e Iturbide en *La importancia de Hidalgo en la Independencia*, “porque eran enemigos y se dieron la paz”.³²⁵ También fue fundamental para leer el tiempo histórico dentro de la obra, toda vez que “estuve motivando a que vieran la progresión de la historia en los murales justo porque Zalce fue colocándolos así, uno después del otro, y poco a poco varios niños comenzaron a releer las pinturas con la información nueva. Esto y haber mostrado otros fragmentos de

³²¹ La palabra insurgente fue agregada a la narración verbal a raíz de la composición visual hecha por el equipo de Ashley, la que titularon ‘La lucha por la libertad’. El texto está incluido en el anexo 3.4.

³²² Véase anexo 3.4, Composición visual de los murales en tercias, 14/05/19, en donde se incluyen los textos elaborados el 20/05/19.

³²³ Anexo 3.5, Muestras de libros acordeón en tercias, 20/05/19. Véase también anexo 5.6 con la misma fecha.

³²⁴ Anexo 2.7, Diario de campo, 20/05/19. Véase también anexo 4.7, Sistematización Fichas de Personajes, 20/05/19.

³²⁵ Respuesta número 5 de la ficha “Vicente Guerrero” de Danna Paloma y Flora Antonela en anexo 4.7, Sistematización Fichas de Personajes, 20/05/19.

	<i>los murales [los laterales] al inicio de la sesión fue benéfico para poder entender mejor las obras”.</i> Antes de culminar fueron mostradas las líneas del tiempo histórico que enmarcan ambos murales, pero también fue involucrados ciertos datos de las propias obras (fecha de realización, nacimiento y muerte de Zalce, incluso se insertó el año de nacimiento de los niños y sus dos generaciones ascendentes) con el fin de que reconocieran que las obras no pudieron haber sido creadas <i>durante</i> los procesos históricos que narran, sino después. Esta parte debió ser menos ambiciosa, porque implicó demasiada información que quizá era irrelevante para los niños, máxime después de haber realizado sus propias indagaciones momentos antes. Con todo, ningún niño refirió ya que Zalce hubiera vivido al mismo tiempo que nuestros personajes, aunque en dos casos se mencionó que Alfredo Zalce había durado más que Cuauhtémoc.³²⁶
Sesión	8ª
Fecha de aplicación	22 de mayo de 2019
Contenidos	-Las intensidades del color -El artista elegido y su obra -El muralismo mexicano -Los personajes cotidianos que aparecen en las obras pinturas -La planeación del proyecto didáctico para el “mural móvil” como creación colectiva -El tiempo histórico en prospectiva
Objetivos específicos	1. Retomar el análisis iconográfico de las obras de Zalce para encontrar más elementos técnicos (intensidades del color) y simbólicos que amplíen su lectura a partir de la aparición de los personajes cotidianos y su relación con la vida de los estudiantes. 2. Identificar al muralismo mexicano como una corriente artística a la que Zalce perteneció para promover la contextualización histórica de sus obras, aunado a la exploración de otras de sus obras a partir de fuentes secundarias. 3. Planificar grupalmente un proyecto didáctico que busque como producto final la elaboración de un mural móvil para que los niños expresen ideas derivadas de todo el desarrollo de la propuesta, dejen testimonio de sí mismos como sujetos históricos bajo la idea del tiempo en prospectiva.
Ejes trabajados	Apreciación y contextualización
Productos obtenidos /valoración	-Ejercicio “Gama de intensidades” -Bocetos del mural móvil
Descripción general de las actividades	Se retomó la teoría del color, ahora centrada en el manejo de las intensidades, con aplicación en la apreciación de los murales a través de las luces y sombras logradas por el pintor. El análisis de las obras ahora versó sobre ese aspecto y sobre la presencia de los personajes cotidianos, más allá de los históricos ya identificados por los niños. De igual forma, se promovió que los chicos estuvieran en contacto con otras obras del artista de manera indirecta para que conocieran más de su legado artístico a través de la diversidad de temas y técnicas empleadas por él; además de abordar al muralismo de manera superficial para encontrar la relación del pintor con esta corriente. Al final se planeó la realización de un mural móvil con soporte de fibra de carrizo como producto final de toda la propuesta didáctica, cuyos temas fueron sugeridos por los niños.
Observaciones generales	Esta sesión fue la última con la que se trabajaron aspectos técnicos de la pintura, aunque no había estado previsto que fuera así (la textura sería abordada en esta clase, pero ya no fue posible, y tampoco en la última

³²⁶ Respuestas número 6 de Marcelo y Paloma en anexo 4.7, Sistematización de Cuestionario 7, 20/05/19.

acontecida en el aula). “*Las intensidades en los colores fueron mejor visualizadas por los niños cuando les hice énfasis en todos los tonos de azul que tenía el mural de Hidalgo [La importancia de Hidalgo en la Independencia], una vez que realizamos el ejercicio de las intensidades del color*”. No era que no fueran sensibles a ellas antes, pero cuando descubrieron la participación de la pintura blanca y negra para poder crear gamas cromáticas, sus observaciones en los murales fueron mucho más fluidas.

Los personajes cotidianos fueron señalados en los murales trabajados recurrentemente y también fue retomado el de *Gente y paisaje de Michoacán*. El análisis se centró en las acciones realizadas. En los murales históricos destacó la figura de “El Pipila”, porque “*este fue el personaje que más interés había estado causando en los niños desde sesiones anteriores por la antorcha que llevaba en su mano y lo que hacía con ella. Ahora ya sabían qué sentido tenía este acto* [porque ya se había hecho la investigación histórica en la sesión anterior que descubría el acontecimiento de la Alhóndiga de Granaditas], *pero les seguía dando curiosidad el tipo de vestimenta que llevaba*. Se parece a la gente de atrás [de Hidalgo], pero a ése le quitaron la ropa, dijo Marcelo”.

Con el fin de ampliar la trascendencia de Zalce como artista local, se abordó a través de textos recopilatorios de su trabajo, el desarrollo de su obra. No obstante, antes de ello, “*al inicio de la jornada, los chicos llevaban información sobre la vida del pintor porque su maestra titular se las había pedido para abordar el tema de la biografía en la asignatura de español y me la contaban con mucha alegría. Miguel dijo que él sí había ido al lugar de origen de Zalce*”. Es decir, sin pretenderlo, los niños se anticiparon a comenzar la contextualización de las obras a partir de la vida de su autor. Gracias a esta coincidencia, no fue nada complicado interesarlos en revisar las láminas de las obras del artista contenidas en los libros acerca de su obra.³²⁷ “*El equipo de Claudia y compañía miraban anonadados la dedicatoria en puño y letra que hizo Zalce en el libro que ellos revisaban. El de Zuria y Dulce no paraban de hojear las láminas de las pinturas que hablaban sobre la Noche de Muertos; pero el de Dylan fue el primero que ubicó en su material el mural de Hidalgo que ya conocían*”. La diversificación de la obra de Zalce permitió ampliar la idea de que él sólo pintaba cosas de antes, como uno de los niños le había dicho a su madre.

Hasta ese momento no se había revelado absolutamente nada en torno a que las pinturas con las que se había estado trabajando eran obras monumentales. Se encubrió hasta el último momento este dato con toda la intención de generar mayor asombro por parte de los educandos hacia el final de la propuesta didáctica. Sin embargo, en esta clase se abordó el tema del muralismo mexicano a partir de videos didácticos para irlos preparando implícitamente para la visita programada para la clase siguiente: “*Vimos el muralismo así como si no tuviera que ver con nuestro trabajo. El pretexto que manejé fue que como eran pinturas y nosotros trabajamos con pinturas, por eso era importante. Además del vínculo de Diego Rivera con Alfredo Zalce, les dije que el muralismo nos serviría para llevar a cabo un mural en la escuela. No obstante, Ashley me volvió a confrontar diciendo que ella creía que yo no les estaba mostrando las pinturas de Zalce completas, que seguro que había más de ellas porque se veía como que eran más grandes*.” Otros fragmentos de las obras ya habían sido mostrados la sesión anterior, pero lo que aquí sorprende es

³²⁷ Los materiales que se acercaron a los niños fueron los de *Alfredo Zalce*, México, Instituto Michoacano de Cultura, 1982; VACA Morales, Alfonso (coord.), *Alfredo Zalce, artista michoacano*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, Secretaría de Educación Pública, Instituto Politécnico Nacional e Instituto Michoacano de Cultura, 1997, y; VACA, Alfonso (coord.), *Alfredo Zalce*, México, Gobierno del Estado de Michoacán y Secretaría de Cultura, 2005.

	que poco a poco iban creciendo las sospechas en el grupo acerca del tamaño de las pinturas. Al finalizar, propuse hacer un proyecto sencillo que contemplara la creación colectiva de un mural móvil utilizando como soporte petates de carrizo elaborados en la comunidad.³²⁸ De esta forma, se organizó el proyecto a partir de los temas que los niños quisieran tratar, sugiriendo que fuera el tiempo el central: <i>“Algunos niños quisieron integrar a Alfredo Zalce en su obra y también a Miguel Hidalgo. Yo les propuse también las ‘duraciones’ que habíamos trabajado en clases anteriores”</i>.³²⁹ De igual modo se estableció con cuáles materiales se intervendría el soporte. A partir de todo esto se acordó que la obra se compondría en tres partes (una para cada equipo), y que cada una de ellas narraría un tiempo: pasado, presente y futuro. Sobre estas decisiones, cada subgrupo realizó bocetos.³³⁰ El Cuestionario 8 no pudo realizarse por falta de tiempo.
--	--

Tabla 5

Fase final	
Sesión	9ª
Fecha de aplicación	23 de mayo de 2019
Contenidos	-La visita guiada como vinculación al patrimonio artístico e histórico -La experiencia estética como fuente de acercamiento al conocimiento histórico
Objetivos específicos	1. Realizar un viaje recreativo de contenido histórico y artístico por algunos sitios de la ciudad que Morelia alberga obras pictóricas monumentales de Alfredo Zalce y otros artistas para fortalecer el desarrollo de la noción de tiempo histórico a través del lenguaje plástico en niños de cuarto grado de primaria. 2. Desarrollar la apreciación visual y la contextualización histórica de las obras observadas para enlazar sus cualidades artísticas junto con el contenido que describen dentro de un universo temporal posible a ser <i>reordenado</i> . 3. Trabajar la expresión plástica personal dentro de un taller artístico que deje evidencia de la visita realizada para que funja como registro del tiempo y la experiencia vivida.
Ejes trabajados	Apreciación y contextualización
Productos obtenidos /valoración	Guía de observación “¡Somos detectives, historiadores y artistas!”. ³³¹
Descripción general de las actividades	Se inició con la parte final de la propuesta didáctica acercando directamente a los estudiantes con las obras de Alfredo Zalce con las que se estuvo trabajando. Además, se les puso en contacto con murales hechos por otros artistas con el fin de que los compararan entre sí.
Observaciones generales	La visita logró el objetivo implícito que motivó gran parte de todo el trabajo: impactar sensorial y sensiblemente a los estudiantes a través de la contemplación de los murales. Aunque en cierto modo ya sabían que las pinturas de Zalce eran eso, murales, con nada los niños habían podido imaginar las reales dimensiones de éstos hasta que los tuvieron frente a ellos: <i>“pregunté</i>

³²⁸ La razón de hacerlo móvil y no estático fue porque los muros que se tenían previstos no estaban en condiciones óptimas por el grado de humedad de la zona en donde está ubicada la escuela (recuérdese que es una zona pantanosa). Ello no permitía ni la intervención, ni mucho menos la conservación de la obra a futuro. En virtud de esto, se determinó aplicar lo aprendido sobre una base transportable que contuviera parte de la historia de San Lucas Pío, y no encontramos una mejor opción que hacerlo sobre petates de fibra de carrizo que fueron hechos por gente del lugar.

³²⁹ Anexo 2.8, Diario de campo, 22/05/19.

³³⁰ Véase anexo 3.6, Muestras de bocetos del mural y anexo 5.7 con fotografías del día 22/05/19.

³³¹ Anexo 3.7, Guía de observación para visita guiada, 23/05/19.

	a un grupo de niños si habían pensado que las obras fueran de ese tamaño. Miguel dijo que las pensó grandes, pero no tanto, mientras que Antonela dijo que ella pensaba que serían un cuadro pequeño”. La experiencia estética es básicamente imposible de traducir verbalmente, así como lo fue observar en segundo plano la impresión que tuvieron los niños cuando miraban las obras. Fue mucha la curiosidad que manifestaron y demostraron que saben más del mundo social de lo que uno podría creer, ya que “en un descuido de mi parte por seguir con el recorrido no di importancia suficiente a la escena de la presa de Infiernillo que está en el mural de Gente y paisaje... Cuando uno de los acompañantes adultos se involucró en la lectura general de la obra e hizo énfasis en dicha escena, Ashley lo interrumpió acotando para qué sirven las presas y que los castores también las construyen”. Además, la contemplación fue pretexto para que el análisis iconográfico hiciera su aparición: “Gladis insistió con recurrencia en nombrar las formas y los colores y sus combinaciones dentro de las obras”. Sin duda alguna, ver los murales en su magnitud promovió un tipo de acercamiento distinto al que tuvieron dentro de las clases, y les dejó ver detalles insospechados como la Coca-Cola en <i>Los defensores de...</i> Justo en esta obra varios niños generaron deducciones en torno la presencia de “el detective” que ellos nombraron y que causaba interés porque era de otro tiempo: “Oí que Mauricio dijo que el señor del saco tal vez era un espía del futuro”.³³² También la visita a las salas del Museo Regional Michoacano les permitieron generar nexos con su comunidad al observar figuras prehispánicas que ellos han visto en casas de San Lucas.
Sesión	10ª
Fecha de aplicación	30 de mayo de 2019
Contenidos	-La ejecución y comunicación del proyecto didáctico para el “mural móvil” como creación colectiva -El tiempo histórico en prospectiva -Las obras de arte como fuentes históricas
Objetivos específicos	1. Concluir el trabajo con la apreciación visual de las obras elegidas con anterioridad para comparar las ideas iniciales de éstas que aportaron los niños frente al trabajo desarrollado a lo largo de operación de la propuesta didáctica. 2. Llevar a cabo el mural colectivo que quedó organizado con anticipación como testimonio de los niños para incorporar al tiempo histórico en retro y prospectiva y sus duraciones, así como los elementos básicos de las artes visuales y exponerlo a la comunidad escolar y sus familias. 3. Depositar los productos elaborados por los niños durante toda la propuesta didáctica dentro de una “cápsula del tiempo” para dejar abierta la posibilidad del futuro y del tiempo histórico en prospectiva a partir de sus propias elaboraciones.
Ejes trabajados	Expresión
Productos obtenidos /valoración	Mural móvil Cápsula del tiempo
Descripción general de las actividades	Se hizo el último conversatorio en torno a los murales de Zalce y se vertieron las ideas en el Cuestionario Final. También se ejecutó el proyecto didáctico del mural móvil y se montó una galería con éste y las demás producciones de los estudiantes y se comunicaron a sus familias y a parte de la comunidad de la escuela.
Observaciones generales	Con esta sesión se culminó nuestra propuesta didáctica. La ejecución del mural móvil se basó en los bocetos que cada equipo había realizado en la sesión octava y la selección de los materiales a utilizar estuvo a su completa

³³² Anexo 2.9, Diario de campo, 23/05/19. Consúltense también anexo 5.8 con evidencias de la visita guiada.

	libertad. “<i>La mezcla de colores y el manejo de intensidades preponderaron por encima de otras posibilidades, aunque sí agregaron plumas, palitos de madera y recortes de papel. En uno de los equipos hubo conflictos respecto a plasmar el paso del tiempo a través del día y la noche. En otro discutieron por poner a Miguel Hidalgo con cabello amarillo</i>”.³³³ Cuando cada equipo terminó su parte, se preguntó al grupo sobre la estructura que debía imperar sobre los tres fragmentos que componían al mural. Se determinó que fuera presente-pasado-futuro.³³⁴ Lo curioso fue que cada parte mantenía una unión en el paisaje de fondo, situación que fue hecha por iniciativa propia de los niños. Luego se compartieron éste y todos los productos intermedios de la propuesta a sus familias y a otros niños del plantel. Posteriormente fueron depositados en la “Cápsula del tiempo”, misma que será abierta dentro de dos años.³³⁵ Lo que hasta este momento nos deja esta práctica de enseñanza es que la mayor parte de los niños maduró la representación espacial de las “duraciones” y reconocieron a personajes históricos que en un momento no tenían idea certera de quiénes podían ser ni qué estaban haciendo en los murales de Zalce. Reconocemos que esa <i>plasticidad</i> que en algún lugar referimos que parecía ser el tiempo histórico en los niños sigue permaneciendo -¡y qué bueno!- después de nuestra labor, pero al menos existieron puertas de acceso a la historia que de manera alterna posibilitaron la reflexión en los chicos a partir del análisis iconográfico y de la carga puesta sobre su propia expresión artística como parte de su paso por el tiempo.
--	--

3.3 El análisis de la práctica de la enseñanza

Una vez que ha sido detallada la propuesta didáctica en su faceta operativa, corresponde analizarla en función de aquellos elementos que permitan hacer una recuperación de corte clínico, dado que en éste encontramos la manera idónea de traer a la memoria eso que se pretendía hacer durante la planificación y lo que *decimos* que en realidad pasó. Se trata, más que de un juego confrontativo, de una reflexión reconstructiva a la luz de lo que la mirada más cercana al presente alcanza a ver en relación a ese pasado donde quedó instalada fugazmente la práctica de la enseñanza.

Como ya han sido precisados los contenidos y las actividades que fueron llevadas a cabo sesión a sesión, en este último apartado nos concretaremos a darle voz únicamente a aquellas situaciones que encontramos determinantes en la realización de nuestro trabajo para analizarlas de manera cualitativa. Esto quiere decir que nuestra preocupación radica en reflexionar, con base en los productos de los estudiantes del grupo y en los cuestionarios

³³³ Anexo 2.10, Diario de campo, 30/05/19.

³³⁴ Véanse anexo 3.8, Mural móvil colectivo y anexo 4.8, Sistematización Cuestionario 8 y anexo fotográfico 5.9, ambos con fecha 30/05/19.

³³⁵ Anexo 3.8, Cápsula del tiempo, 30/05/19.

aplicados, hasta qué punto la propuesta didáctica sobre el tiempo histórico a través de la pintura resultó pertinente para los fines que orientaron el desarrollo de toda la investigación.

A continuación explicaremos y profundizaremos bajo lo es que realizamos en el ejercicio práctico aplicado con el grupo de cuarto de primaria de San Lucas Pío que ya hemos descrito. En este sentido, el análisis de la práctica adquiere un aire de especificidad al referirse a una muestra de estudiantes en concreto dentro de una temporalidad marcada; de ahí la justificación esencial para abordar el análisis de manera clínica.

3.3.1 La polifonía del tiempo aplicada a una propuesta didáctica que trata sobre el tiempo histórico

Los vaivenes del tiempo para efectos del análisis de la práctica de la enseñanza resultan ser, más que pertinentes, inevitables. La proyección de ciertas acciones a realizar en el futuro constituyó la base de la planificación de la propuesta y la efectuación de dichas acciones dentro del desarrollo de las clases obedeció a un esquema organizador previo. Lo anterior ya da cuenta de los juegos y discursos temporales, al que hay que agregar el que acontece cuando el momento de analizar la práctica de la enseñanza se llega, que es justo que el ahora nos ocupa. En palabras de Ana Zavala, estos son entrelazamientos temporales, “un juego de espejos”, en donde los reflejos del tiempo en la acción de la planificación y de la enseñanza revelan más de lo que podrían eclipsar si se les sabe descifrar: “donde creíamos que había una acción, hay al menos dos: la que anticipa y la que pone en práctica lo anticipado. Entre estas dos acciones se juega una parte importante de la acción temporal de la construcción de sentido para la acción de enseñar. La primera tiene sentido a la espera de la segunda, y la segunda toma en buena medida su forma de lo que la primera le imprime”.³³⁶

La realización de la propuesta didáctica se sujetó completamente a este diálogo entre diferentes capas de temporalidad, en virtud de que cobró vida desde el momento en que fue pensada como guion de clase, es decir, como un ente de orden mental³³⁷ que más tarde se

³³⁶ ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia...*, p. 41.

³³⁷ BARBIER, Jean-Marie, *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 1991, (traducción personal de Ana Zavala).

concretó gracias a la mediación del lenguaje escrito. La planificación como tal ya fue en sí misma una acción (¿podríamos hablar tentativamente de un acto creativo?), pero asumir que derivó inevitablemente en su realización fidedigna con los niños –es decir, en otra acción– como si se tratara de una relación causa-efecto nos limitaría a pensar en el transcurrir lineal de un discurso artificioso que dictó qué hacer y cómo hacerlo; y nada más alejado que esto, dado que entre clase y clase hubo una planificación sustentada en la sesión anterior pretendiendo dotar el trabajo de cierto apego con las apreciaciones que de primera mano se obtuvieron con los chicos. Ahí, aunque todavía no había un análisis formal de la práctica, ya hubo sensaciones, interpretaciones, vivencias que orientaron el sentido que la propuesta acogía. En lugar de pensar linealmente, se nos antoja pensar toda la existencia de la propuesta como una espiral.

Cuando nos propusimos esquematizar a modo de guion toda una serie de actividades basadas en los motivos originales que encaminaron el desarrollo de este trabajo asumimos una postura que invitaba a pensar que las intenciones eran alcanzables. Nos dimos a la tarea de concretarlas a través de la formulación de hipótesis en una primera fase de la investigación, las que más tarde se convirtieron en el objetivo general de la propuesta didáctica. Nos esforzamos también por darle cabida a una creación intelectual nueva- como diría Barbier, *una representación*-, que fue en sí misma la propuesta en forma de proyecto y planificación, sustentada en los antecedentes teóricos e históricos a los que recurrimos para fundamentar nuestro quehacer y para justificar la necesidad de trazar puentes consistentes entre la enseñanza de la historia y la educación artística. Ese fue *lo de antes*, cuando debíamos concatenar diferentes elementos para unirlos organizadamente dentro de un mundo de ideas; pero no fuimos los mismos al momento de aplicar todo aquello que inicialmente dijimos que haríamos en la planificación. Sin duda, *ahora* observamos con otros ojos todo aquel discurrir de pensamientos fraguados en forma de guion y miramos con lejanía la fase práctica de la propuesta didáctica que creamos.

La paradoja del tiempo en la práctica de la enseñanza, esos estratos de temporalidad entre la planificación, la práctica y el análisis de ésta, aplicados a un trabajo que trata precisamente sobre el desarrollo del tiempo histórico en los niños, exige mostrar una cara más humana que acerque al lector hacia un ejercicio didáctico aplicado con estudiantes de

primaria que fue complejo. Lo fue porque el tiempo como categoría principal de abordaje en sí mismo lo es y porque una propuesta de corte interdisciplinario resulta por demás complicada de trazar. A esto fue agregado el trabajo con el pensamiento artístico a través del lenguaje pictórico, convirtiendo este engranaje en una propuesta interdisciplinaria en donde conceptos como duración, muralismo, historia de México, elementos básicos de las representaciones bidimensionales, entre otros más, fueron apareciendo en solitario o en integración conjunta, lo que se tradujo en un trabajo arduo que demandó justamente eso, tiempo, del que se hablará más adelante.

Así pues, de ninguna forma este análisis constituye una confrontación entre guion versus práctica, ni siquiera como una reconstrucción fiel de los hechos (para eso fue el apartado anterior, en donde se podría decir que inició el análisis de la práctica a través de cortos relatos de cada sesión). Antes bien, lo que se pretende es traer al presente esos elementos de los que se nutrió la propuesta didáctica e irlos desmenuzando bajo una óptica analítica. En la figura 1 fueron plasmados de forma muy concreta cuáles fueron las raíces sobre las que se basó la planificación de la propuesta, y se ha de volver a ellas como criterios orientadores para realizar el análisis.

A propósito, nuestro análisis se caracteriza por no conservar un discurrir temporal lineal (con mayor razón porque la planificación y la operación de la propuesta fue de modo alternado sesión con sesión), sino que está realizado de tal forma, que hay transiciones y saltos sobre diferentes momentos de la práctica de la enseñanza para poder comprender qué y cómo fue lo que sucedió; y esta condición se intensifica más si consideramos que todas las categorías de análisis se encuentran entrelazadas y conforman la espiral que ya ha sido aludida. Los instrumentos de valoración empleados con los estudiantes para sustentar parte de estas apreciaciones forman parte del análisis y sólo se ha de precisar que fueron cuestionarios personales y guías de observación para realizar los diversos análisis iconográficos. Su sistematización se encuentra dentro de los anexos 4.1 al 4.8.

3.4 El eco del tiempo: un análisis clínico de la práctica de la propuesta didáctica

El análisis que a continuación sigue se encuadra desde una perspectiva clínica en virtud de que, aunque la actividad de enseñar comprende escenarios amplios de aplicación y ello justifica su carácter general que nos ayuda a clasificarla y distinguirla de “una conferencia, de un examen o de una charla entre amigos”, lo que se cuestiona y reflexiona se refiere a situaciones totalmente particulares en las que confluyeron sujetos específicos (los niños y la tesista), objetos (de estudio, reflexión, abordaje) y situaciones (actividades, recursos, imprevistos), en donde la ausencia de uno sólo de éstos hubiera derivado en vivencias completamente distintas a las obtenidas.

De esta forma, “la de la singularidad de la acción, la opción de un abordaje clínico parece imponerse casi sin alternativas cuando se trata de lo que uno mismo ha hecho en su clase de ayer por la tarde”,³³⁸ volviendo irrepetible esa misma acción incluso con el mismo grupo de estudiantes. En este sentido, el análisis se encuadra clínicamente desde una perspectiva panorámica, toda vez que de modo general intenta abarcar los puntos que encontramos clave en el desarrollo de la propuesta y no de una sola clase en particular. Hacer esto último podría acarrear el riesgo de dejar de lado situaciones previas y derivadas posteriormente de una sesión cualquiera que se decidiera analizar. Por ende, hemos de retomar las hebras centrales del trabajo realizado, que no son otra cosa más que las categorías fundamentales de nuestra investigación en forma de contenidos didácticos.

Para comenzar, la noción de tiempo fue el punto central sobre el que articuló con mayor énfasis todo el desarrollo del trabajo. Esto es de suma relevancia, toda vez que sobre éste recayó la mayor parte de la confluencia entre la enseñanza de la historia y el arte pictórico a través de la apreciación del discurrir temporal que evocan los personajes y situaciones históricas en los murales trabajados, así como el tiempo personal de los niños aplicado en cada situación de expresión artística realizada por ellos. A saber, dicha categoría fue la que mayor conflicto causó para saber cómo darle sentido dentro del mundo del arte que se estaba construyendo. Sabíamos muy bien a partir de la investigación teórica que se debía partir del

³³⁸ ZAVALA, Ana, *Enseñar historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*, Uruguay, Banda Oriental, 2019, pp. 25, 72.

tiempo personal para poder hacer la transición hacia el tiempo histórico, pero desconocíamos la forma más pertinente de hacer que encajaran el uno con el otro.

En la sesión 1ª se recurrió a la exploración del tiempo métrico y físico con el fin de conocer someramente el tipo de relación que los chicos del grupo guardaban con éste.³³⁹ La heterogeneidad de las respuestas obtenidas que a simple vista parecerían obvias para un adulto, no lo eran para todos ellos. Asegurar que un niño de nueve o diez años, por el sólo hecho de haber “conquistado” las operaciones concretas y con ello haber alcanzado un sentido del tiempo supuestamente operatorio, no es aplicable en la experiencia tenida con este grupo de niños, en el sentido de que varios de ellos todavía no lograban convencionalismos que aparentemente son la base del tiempo histórico³⁴⁰, como leer apropiadamente la hora en el reloj o comprender qué quiere decir la abreviatura a. C., por ejemplo.

¿Lo anterior es condición para que no puedan pensar históricamente? ¿Es que esas relaciones temporales, algunas de ellas todavía espontáneas como decir que una semana tiene cinco días y un año cien meses, son impedimento para poder acercar a los infantes con tiempos completamente distantes e inaccesibles empíricamente para ellos? Probablemente no, dado que incluso con esas características temporales, los niños lograron identificar que las imágenes ordenadas en la sesión 2ª fueron elaboradas en el pasado por otros, y que guardaban diferencias entre sí respecto a su formato y su contenido; por lo tanto, no fueron

³³⁹ Véase anexo 4.1 Sistematización Cuestionario 1: *Tic Tac... El tiempo que SÍ marca el reloj*, 13/03/19.

³⁴⁰ “Al igual que el tiempo personal, el tiempo histórico solo puede adquirir continuidad en la medida en que el sujeto recurra a un instrumento de medición que permita su cuantificación objetiva”. Carretero, Mario, *Constructivismo y...*, 178. Pensamos que la cronología, con la base que encuentra en el tiempo métrico, es esencial como forma de mediación cultural para que las generaciones jóvenes puedan desenvolverse socialmente a partir de un sistema de orientación temporal común; pero consideramos que asumir a rajatabla que únicamente éste sea el sentido del tiempo que deba regir sobre, en este caso, los niños, o que solamente el tiempo histórico halla fundamentos consistentes a partir del tratamiento cronológico, deja de lado todo los vínculos intuitivos con el tiempo que subsisten incluso en edades más avanzadas y que también sirven para orientarse socialmente y para pensar potencialmente la historia. Pensemos, por ejemplo, en los niños de 4º “A” de San Lucas Pío, quienes han experimentado desde el preescolar varias participaciones en diferentes festividades cívicas organizadas por su comunidad y los centros escolares de ésta. Podrán desconocer, por ejemplo, la fecha exacta del inicio de la guerra de independencia y, sin embargo, la recurrencia de llevar a cabo este tipo de participaciones en forma de desfile las eleva incluso al grado de ritual dentro de su entorno. El tiempo del rito se impone al tiempo histórico hegemónico y comulga con el tiempo personal de los infantes, quienes celebran no un evento histórico, sino el desfile en sí mismo cada 16 de septiembre. Es un tiempo carente quizá del tipo de pensamiento histórico que podría esperarse, pero que no lo impide y que, además, demuestra que dominar los instrumentos del tiempo métrico no asegura por sí mismo la conquista del tiempo histórico.

elaboradas al mismo tiempo, pero todas fueron hechas en tiempo atrás. Además, los materiales con que estaban hechas y sus respectivos soportes también fueron determinantes para que los chicos estimaran cuál era más antigua que otra.³⁴¹

En la lluvia de ideas que antecedió a la organización secuencial de las imágenes, preguntamos cómo es que podemos saber cuál de las imágenes sucedió primero que otra (no empleamos el término *antes*, siguiendo la recomendación de Piaget, dado su apego con un criterio más espacial que temporal). Los niños dijeron que por los materiales que usaban, como por ejemplo, la sangre, las plantas, el carbón. De igual forma, refirieron que los lugares en donde se pintaron también eran importantes porque ahí se ve qué tan antiguos son, de acuerdo a su grado de deterioro. La calidad y el tipo de formas –en este caso, humanas– también ayudó a ver cuál fue pintada primero, de acuerdo a las participaciones de algunos estudiantes. En esos momentos, en la fase de arranque de la propuesta, los estudiantes ya eran ‘lectores de tiempo histórico’, probablemente de manera muy sencilla, pero lo percibían visualmente y refrendaban verbalmente lo que observaban, al tiempo que ordenaban las imágenes dentro de una elaboración plástica personal.³⁴²

Conducir este tipo de reflexiones desencadenó la organización secuencial de las imágenes a través de un tríptico personal en el que se emplearon diferentes técnicas de gis, testimonios que relatan que los niños asumieron que éstas no fueron simultáneas al situarlas de modo sucesivo de acuerdo a criterios personales. No obstante, la diversidad de resultados

³⁴¹ Véase Anexo 3.1 Productos Obtenidos, 25/03/19, Sistematización de Tríptico y Muestras de Trípticos. La actividad consistió en ordenar individualmente de forma sucesiva las imágenes y agregar el pie de imagen que pensaran que les correspondían, al tiempo que integraban tres técnicas plásticas distintas también en orden sucesivo para intervenir los fondos y las formas (gis seco, gis con agua y gis con leche y azúcar). Esto último tuvo dos fines: uno fue ofrecer variantes técnicas a un mismo material –y con ello ampliar los rangos de experiencia sobre el uso del gis–, y otro fue la vivencia del tiempo personal aplicado en acciones sucedidas una después de otra con duraciones diferentes. Por lo tanto, al final no sólo se charló sobre el contenido de las imágenes y su orden temporal correcto, sino que también se abordó lo referente a cómo el tiempo aplicado a su propia creación hizo acto de presencia.

³⁴² Como ya se mencionó en la Introducción, entre octubre y noviembre de 2019 tuvimos la oportunidad de realizar una estancia de investigación en Montevideo, Uruguay con la orientación de la doctora Ana Zavala. Trabajamos este mismo ejercicio y otros más con variantes con niños de dos escuelas primarias (Escuela del Parque y Colegio Seminario). Varios de los criterios que refirieron los niños uruguayos en relación a cómo se ve el tiempo en las imágenes fueron bastante similares a lo que dijeron los niños mexicanos de San Lucas Pío (materiales, soportes y formas); lo que sugiere que en términos sensoriales y de reflexión de primera mano no hay tantas distinciones por lo que a la distancia geográfica se refiere. Otro asunto tiene que ver con las aproximaciones culturales entre unos y otros respecto al contenido de las imágenes, lo que constituirá probablemente un trabajo de investigación futuro.

da cuenta de la subsistencia de modos intuitivos de vinculación con la noción de tiempo, haciendo uso de la lectura de las imágenes y de cómo fue interpretada la información temporal contenida en los pies de imagen que había que hacer coincidir con éstas. Así pues, si a quienes las imágenes en sí mismas no les revelaba el paso del tiempo en cuanto a las diferencias de las formas o de los colores, posiblemente lo harían las leyendas que detallaban el contenido de las mismas; pero a la luz de los hechos, hubo niños a los que “una antigüedad de 7500 años” o “siglo XVI” no les significaba gran cosa.

Lejos de devaluar la heterogeneidad de sentidos del tiempo de los niños del grupo, muchos ya tendientes hacia una esfera de mayor abstracción como lo detalla el producto anterior, la conservación de varios argumentos intuitivos ofrecieron la posibilidad de notar que el tiempo personal, al ser vinculado con el tiempo físico –tal como se especifica en el anexo 4.1- encuentra mayores formas de ser entendido por ellos, debido a que conecta directamente con cosas que hacen a diario: hacer tarea, ver tele, comer o dormir. Distinguir el día de la noche probablemente no implique mayor conflicto para estos infantes, dadas sus edades, pero el hecho de que fueran capaces de relacionar sus propias actividades con la duración que ellos atribuyen a estos dos momentos en que la Tierra da una vuelta sobre su propio eje nos otorgó un punto adicional al desarrollo de la propuesta: inevitablemente el tiempo personal debía estar presente en todo momento y tenía que hacer algún ensamble invisible entre éste y el tiempo histórico, pero, ¿cómo? Era como si hiciera falta un eslabón que los uniera y lo encontramos justamente en las duraciones de Braudel y la forma en que Koselleck las retoma como estratos del tiempo aunque, desde luego, con nuestras propias adecuaciones para la enseñanza.

Después de que en la sesión segunda se constató que los chicos atribuían mayor cantidad de tiempo a aquellas actividades que les representaban mayor esfuerzo físico (es decir, al movimiento en acción dentro de los juegos de desplazamiento dentro y fuera del aula),³⁴³ así como la dependencia sobre la experiencia que todavía conservan, con simples trozos de estambre representamos en la sesión cuarta la corta, la media y la larga duración y

³⁴³ Véase Anexo 4.2 Sistematización de Cuestionario 2, 25/03/19.

la relación que guarda con el concepto de generación.³⁴⁴ Posteriormente, en la clase quinta, abordamos una duración todavía más larga y lejana: la de la historia –la *larguísima* duración–, misma que fue medida en presencia de los niños utilizando el mismo patrón de medida que equivalía a la edad promedio del grupo (10 años). Esta representación no pretendió banalizar ni reducir deformemente todo un fundamento teórico, sino sólo hacer un tanto más asequible el tiempo a los niños sin recurrir al orden cronológico habitual. Antes bien, se trataba de que ellos midieran el tiempo de la historia con base en su propio tiempo de vida, y hallamos en la relación tiempo-espacio la forma de hacerlo visible.³⁴⁵

Consideramos que la representación visual del tiempo fue un buen acierto, ya que los chicos del grupo aún conservan inclinaciones por las experiencias sensoriales, en consonancia con la dependencia concreta de la que ya se han hecho varias alusiones. Poder observar el tiempo recurriendo a su relación con el espacio (longitud) no es algo que sea ajeno en la primera infancia y tampoco en la etapa en la que se encuentran los niños de 4° “A”, ya cercanos a la pubertad. Además, representar las duraciones en un sentido no tuvo otra finalidad más que la de apoyar visualmente el paso del tiempo entre cada generación, en virtud de que “nunca debemos dejar de tener en cuenta que el *espacio de experiencia* de nuestros alumnos es el de personas de menos de veinte años y que por lo tanto *representarse* el tiempo pasado es a veces una empresa ardua y complicada”.³⁴⁶

¿Por qué incidimos más sobre la duración que sobre la sucesión? Porque en la fase inicial nos percatamos que de manera general el grupo no tenía dificultades respecto a ordenar eventos vividos, cuando sí para reflexionar sobre el rango que duraban. Esa

³⁴⁴ Véase Anexo 3.3, Muestras de Tríptico Colectivo de las Duraciones, 03/05/19. Una vez que cada niño estimó la representación del tiempo de vida de sí mismo y de sus dos generaciones ascendentes inmediatas con tiras de estambre, en grupos de tres integrantes se elaboró un tríptico que narrara visualmente bajo composiciones libres las duraciones de cada generación empleando los cordones.

³⁴⁵ Hacemos énfasis en la relación tiempo-espacio en la medida en que en edades tempranas es bastante común que los niños asocien mayor cantidad de tiempo a un desplazamiento que visiblemente es más largo que otro, o que una persona tiene mayor edad por el sólo hecho de ser más alta. El tiempo y su vínculo con la longitud de las distancias o la magnitud de las cosas va paulatinamente cediendo ante la coordinación de la sucesión y la duración, como lo demostraron los experimentos piagetanos. No obstante, estas ideas tuvieron aplicación directa en la operación de la propuesta didáctica cuando los niños del grupo demostraron todavía mantener inconsistencias en la duración de los eventos vividos (en los juegos de desplazamiento físico), como se expresó en el subapartado que caracteriza al grupo de práctica. De ahí que fueran retomados los resquicios todavía latentes de su propia relación temporal y espacial, más que para erradicarlos, como una fuente de apoyo.

³⁴⁶ ZAVALA, Ana, *Enseñar historia. Elementos para una teoría práctica...*, p. 136.

incoordinación reveló que la noción de tiempo todavía no es completamente operatoria en el sentido piagetano del término, y si no lo era con base en los juegos y actividades inmediatas realizadas por los niños, probablemente con mayor dificultad lo sería para hacer otro tipo de reflexiones en temporalidades de mayor lejanía. De esta forma, el tiempo histórico dentro del desarrollo de la propuesta mantuvo una relación directa con el tiempo personal de los niños; pero esto no se pudo prever, sino que surgió en la medida en que el trabajo se dio. De ahí que ese diálogo en espiral entre diversos momentos entre planificación y aplicación fuera esencial para saber qué hacer la sesión siguiente.

Este contraste se dio porque en un primer momento supusimos iniciar la propuesta didáctica a partir del tiempo vivido por los estudiantes e instalarla gradualmente en el estudio de la historia, pero vimos que era necesario conservar la presencia permanente de los chicos en ese “país extraño llamado pasado”, como diría Lowenthal. Esto no es precisamente hacer una vinculación del pasado con procesos del presente, aunque tiene que ver. De hecho, es más bien no despojar al tiempo histórico de los sujetos históricos que ahora lo portan y lo miran como a una pintura. Es considerar que el tiempo histórico no está completo si no es vivido y pensado por las últimas generaciones que son consecuencia del devenir, y que juegan a ser tanto actores, como espectadores de la historia.

En este sentido, el libro acordeón que elaboraron los estudiantes en las sesiones tercera y cuarta cuyo sentido era hacer una línea del tiempo de su propia vida fue trascendental para que los niños volcaran su caudal artístico inminente, así como sus relaciones temporales. No fue poco lo que ahí ilustraron y destaca el sentido de lectura que cada uno le atribuyó a su creación: de izquierda a derecha, viceversa, vertical, por un solo lado, por ambos.³⁴⁷ ¿Por qué no considerar que esa maleabilidad con la que los niños representaron algunos acontecimientos importantes de su vida es más importante que cercar el tiempo histórico únicamente dentro de esquemas de medición convencional? Además, este producto contuvo también la idea de los cordones de estambre para representar las duraciones de Braudel: sólo ser un organizador visual del tiempo, mas no asumir un sentido lineal del

³⁴⁷ Véase anexo 3.3, Muestras de libro acordeón, 03/05/19.

tiempo. Por esta razón es que el sentido de lectura de los libros acordeón fue abierta, brindando permisión a que cada estudiante le diera el sentido que creyera pertinente.

La apertura para dejar que los niños aplicaran los elementos bidimensionales abordados hasta ese momento (punto, línea y forma) ocasionó dos situaciones: la primera fue que no se sentían plenamente confiados para intervenir el soporte, que era una línea de cartulina blanca doblada y dividida en cuatro partes. La segunda fue consecuencia de la primera, ya que al promover y estimular el actuar de los chicos para que perdieran el miedo a valerse de numerosos materiales para aplicar la técnica de decoupage en su libro acordeón, se comenzó a diluir el propósito que orientaba la actividad: no estaban relatando visualmente su línea de vida, sino únicamente experimentaban el uso libre de todo cuanto tenían a su disposición. Esto no lo percibimos ahora como un tropiezo (aunque en su momento sí lo pensamos así), ya que fue el primer contacto formal de nuestra propuesta con el universo de la expresión plástica y los niños mostraron placer por la manipulación libre de materiales.

Para intentar devolver el sentido del producto en la siguiente clase se ofrecieron marcadores temporales que podían utilizar a su propia consideración para que con base en ellos expresaran momentos importantes de sus vidas. Los marcadores fueron cuantitativos (10 años, 6 años, 3 años y 0 años) y cualitativos (ahora, cuando era chiquito (a), cuando era más chiquitito (a), cuando era bebé) y sí ayudaron a encauzar las manifestaciones de los niños, a diferencia de la primera fase de la realización del producto. No obstante, consideramos que no dejan de ser maneras de organización sucesiva que obedecen al tiempo métrico que, si bien no son nocivas y les apoyaron en poner orden sus productos, por lo menos hubiera sido más provechoso que hubieran sido propuestas y decididas en colectivo a fin de permitir que fuera todo el grupo quien eligiera sus propios esquemas temporales.

Matizar e ir graduando el manejo y la percepción del tiempo con los niños mediante la pintura implicó elevar ese tiempo personal de la acción de los niños hacia una escala más intelectual y, por ende, abstracta, pero de la mano de la sensibilidad. Se requerían más elementos concretos, además de los empleados en las duraciones, en los trípticos de las imágenes y en el libro acordeón para que se pudiera contemplar ese paso del tiempo a través de la historia, y qué mejor que el discurso (o los discursos) del tiempo en los murales para que hablaran por sí solos.

Con todo el peso atribuido a este lenguaje artístico durante el desarrollo del fundamento teórico de esta investigación no fueron previstos a plenitud los alcances que podrían tener los estudiantes para poder inferir el tiempo histórico en los murales. Esta situación nos predispuso a pensar que sería desastrosa la práctica de la enseñanza, pero en la realidad fue lo contrario: ¡no nos percatamos hasta el análisis de la propuesta didáctica que los educandos ya habían visto el tiempo histórico desde que les presentamos las imágenes del tríptico!

Si se precisaban más elementos para concretar la relación de la historia, el tiempo y los niños, las pinturas eran la respuesta, porque en los murales elegidos se observa la transición temporal de diferentes momentos de la historia de México que Zalce colocó en orden sucesivo. Sin embargo, ese tiempo –o mejor dicho, esos tiempos- no serían del todo perceptibles ni pensados si, para empezar, los niños desconocían quiénes eran los personajes y los procesos históricos representados en los dos murales de contenido histórico con los que se trabajó.

En este tenor, aunque el artista compuso sus obras con cierta carga ideológica e histórica, el tiempo histórico es prácticamente ilegible en ellas si no se dispone de información específica que ayude a su lectura y a su interpretación, y aquí es en donde el análisis iconográfico contribuyó a develar el misterio del tiempo histórico contenido dentro de los murales. En este sentido, el abordaje informativo fue irremediablemente necesario para poder acceder al tiempo histórico implícito en los murales trabajados y que parece ser evidente ante la mirada versada, pero que poco podría decir por sí solo ante los ojos de los niños de 4° “A” de no haber sido por los intentos de profundización y apreciación artística que realizamos a través de los múltiples análisis iconográficos que realizamos a lo largo de la propuesta. A su vez, la investigación histórica llevada a cabo con el grupo fue elemental para poder otorgar sentido temporal a los diversos cuadros de composición de los murales, como veremos más adelante.

El análisis de las imágenes apareció desde la sesión primera a través de una obra que no es de Alfredo Zalce (*La persistencia de la memoria*, de Salvador Dalí) y concluyó hasta la última clase con las producciones hechas por los niños. La forma en la que se fue dirigiendo fue difícil, dado que no contábamos con experiencia vasta al respecto. De hecho, nosotros

mismos tuvimos que contemplar directamente las obras con las que trabajaría el grupo varias veces antes de hacer la primera intervención en el aula con ellas. Esto quiere decir que un trabajo que dice enaltecer y fomentar la sensibilidad y apreciación estética dentro de prácticas escolares concretas, requiere que quien comande un trabajo de esta naturaleza debe ser el primero en someterse a la experiencia de la contemplación del arte, y yo no podíamos mantenernos al margen al respecto.

En razón de lo anterior creímos necesario dedicar parte de la sesión tercera a incentivar el vocabulario para describir el mundo visual, en la idea de Arnheim de que así como uno no dibuja lo que sabe, sino lo que ve, del mismo modo se podría decir que uno no dice todo lo que observa cuando aprecia una pintura, sino sólo aquello que puede nombrar; y cuanto más pueda decir acerca de lo que ve, mayor será la cantidad de información que procese y refrende al entorno. El énfasis puesto sobre el vocabulario verbal de la mano con los ejercicios de concreción y creación artística de ésta y el resto de las sesiones obedeció al tipo de discursos que los niños lanzaron en la sesión 1 y 2 respecto a las imágenes trabajadas: relojes, hormigas, cavernícolas. Al ser obras figurativas y no abstractas, los niños formularon descripciones literales y apenas algunas hipótesis fueron apareciendo en relación al porqué estaban de esa manera los relojes de Dalí, por ejemplo.³⁴⁸

Una investigación aparte merecería la relación percepción visual, pensamiento y lenguaje, pero por ahora nos conformamos con hacer notar que el tiempo histórico encontró posibilidades de ser mayormente “visto” por los niños en la medida en que su vocabulario visual basado en los procesos sensoriales y perceptuales fue trabajado de dos modos: apreciado y expresado.

La apreciación de los murales representó mayores dificultades en comparación a la expresión plástica, tanto para los chicos, como para nosotros. La apreciación pictórica no es

³⁴⁸ Véase anexo 2.1, Diario de campo, 13/03/19. La investigación de Brent Willson que Elliot Eisner recupera concuerda con nuestras apreciaciones derivadas del trabajo desarrollado para esta investigación: los estudiantes centran más la descripción literal en las obras de carácter representativo, mientras que en las no figurativas tienden a ser más inventivos. Del mismo modo, los grupos que son estimulados verbalmente a partir del lenguaje visual desarrollan mayores posibilidades de percepción del arte: “los datos perceptivos –por así decirlo- se socializan a través de la discusión”. EISNER, Elliot, *Educación la visión artística...*, pp. 122-123. En virtud de esto, consideramos darle un fuerte énfasis al análisis iconográfico y a la socialización de las ideas en el desarrollo de nuestro trabajo con los niños.

algo en lo que nos hubiéramos detenido antes a pensar con tanta profundidad, por lo que la pensamos llevar a cabo de modo gradual desde el nivel preiconográfico hasta llegar al iconológico, justo en donde el tiempo histórico de los murales se alberga. Nuestra sorpresa fue que en la sesión quinta, que fue en donde al fin aparecieron los murales de contenido histórico de Alfredo Zalce y en donde únicamente se pretendía situar una mirada inicial sobre las obras,³⁴⁹ al menos en dos casos, aparecieron destellos de carácter simbólico en los análisis de los niños, que para el caso tuvo que ver con esos atisbos que dieron dos niñas referentes al pergamino que sostiene José María Morelos en *La importancia de Hidalgo en la Independencia*, del que podemos deducir que se trata de los Sentimientos de la Nación, aunque ellas sólo comentaron que se trataban de “sus derechos”.³⁵⁰

Esa situación, lejos de desanimarnos, nos impulsó a complejizar un poco más lo que se esperaba de modo general que los niños vieran –el tiempo histórico- y atender de modo paralelo los elementos artísticos que componen a las obras. Desde la transición del análisis preiconográfico hacia el iconológico fue menester poner el acento sobre los aspectos técnicos de la pintura en el desarrollo del nivel iconográfico de acuerdo a Panofsky, no para hacer de los estudiantes los grandes críticos de arte, sino para motivar su mirada y profundizar en su pensamiento y, de este modo, engarzar gradualmente la apreciación con la contextualización de las obras.

En la planificación nos habíamos propuesto casi de manera ingenua dotar a los chicos de los elementos básicos de este arte visual como si fueran totalmente inexpertos, situación que fue contradicha a la luz de los hechos: los niños veían, y veían mucho más de lo que imaginamos, sólo hacía falta darle voz a aquello que era estimulado a través del sentido de la vista. Esto es que los colores, líneas y texturas que componen a cada uno de los murales ahí estaban, disponibles para el ojo que los ha de contemplar, pero es necesario hacer explícitos esos y otros elementos que, por decirlo de algún modo, no eran propiamente

³⁴⁹ Los murales de contenido histórico, *Los defensores de la integridad nacional* y *La importancia de Hidalgo en la independencia*, fueron presentados inicialmente a los niños mediante su reproducción en rompecabezas y posteriormente a través de proyecciones por computadora.

³⁵⁰ Véase anexo 4.5 Sistematización Análisis Preiconográfico de *Los Defensores de la Integridad Nacional y La importancia de Hidalgo en la Independencia*, 08/05/19 (respuestas de Gladis Guadalupe y Ashley).

intelectualizados por los niños, sino hasta que se trabajó con cada uno de ellos a partir de la experiencia.

En este sentido, recurrimos a la apreciación de los murales desde distintos niveles. En el primer acercamiento con las obras a partir de armar rompecabezas en las sesiones quinta y sexta se realizó un análisis desprevenido de la obra para preparar a los niños desde ese momento y hacia el final de la propuesta. Las impresiones que fueron dándose en ese terreno fueron madurando en la medida en que se complejizó el trabajo. A saber, si desde esos momentos se dio el trabajo abierto con los murales históricos de Alfredo Zalce, la apreciación visual y la contextualización histórica fueron apareciendo de modo sutil con base en los análisis iconográficos sugeridos.

Los análisis desprevenidos fueron evolucionando en la medida en que se dedicó parte de las sesiones a conversar sobre las bases con los sustentos técnicos y simbólicos que ayudaban a explicar e interpretar las obras. Si en un primer momento Dylan describió *Los defensores de la integridad nacional* desde una base meramente preiconográfica, decriptiva y literal diciendo “yo en la imagen veo un águila, Miguel Hidalgo está agarrando un señor. Veo colores”,³⁵¹ ¿cómo fue que terminó analizando iconológicamente la obra en la última clase escribiendo sobre la misma obra que “es atractiva, llama la atención. Tiene muchísimos colores. Los que están en el lado izquierdo están en contra del país”?³⁵² Parecerían oraciones simples, pero los atributos afectivos con que refiere al mural, más el sentido con que él nos cuenta que leyó a la obra utilizando a la figura central de Cuauhtémoc como *punctum*, aunado al conflicto entre unos personajes y otros que son “el país”, ya nos sugiere que este chico alcanzó un sentido de lectura de la imagen más profundo y simbólico sin descuidar los elementos visuales de primera mano, como los colores. El tiempo histórico aquí pareciera mudo, pero vive en las reflexiones de Dylan a través de la presencia de la conjugación del verbo estar (porque ellos no *estuvieron* en oposición, *están* en oposición ahora, en el presente, justo cuando él observó nuevamente la pintura) y del sentido de interpretación con que se refiere a ésta. Decir que unos están en contra de algo o de alguien

³⁵¹ Anexo 4.5 Sistematización Análisis Preiconográfico de *Los Defensores de la Integridad Nacional e Importancia de Hidalgo En La Independencia*, 08/05/19.

³⁵² Anexo 4.8 Sistematización Cuestionario 8, 30/05/19.

revela ese pensamiento maniqueo que prepondera durante la infancia, como lo explicamos en el capítulo primero respecto a las ideas de Juan Delval, y fue aplicado por el niño pero de un modo un poco más elaborado, dado que los del lado izquierdo estaban en contra de algo más grande, poderoso y hasta cierto ambiguo que conformaban los del extremo derecho: el país.

La transición de ideas como éstas fue dándose de manera paulatina. Entre la sesión quinta a la décima hubo un gran intersticio lleno de análisis de la imagen que fue sustentado en la apreciación visual de las formas, los colores, los fondos, las líneas, las dimensiones y de más que alimentaron las impresiones del grupo, y que apoyaron el tipo de discursos de los niños. Atender criterios artísticos, creemos, ayudó a fortalecer las reflexiones históricas que poco a poco fueron apareciendo y que precisaremos más adelante. Ello quiere decir que los niños vieron que “había más cosas que observar en un cuadro que atender simplemente a las formas representativas, aprendieron a atender sus cualidades *en cuanto* cualidades”.³⁵³ Con ello no damos por entendida una relación de equivalencia entre la percepción visual y el lenguaje verbal, pero esta última es el único recurso del que dispusimos para acercarnos a las impresiones y reflexiones de los niños al mirar los murales.

Esta situación quedó más que evidenciada en el análisis más importante de la propuesta didáctica, instalado ya en la fase final de ésta: la contemplación directa de las obras en los recintos que los albergan. Ninguna clase anterior tuvo la potencia como fue la apreciación directa de las obras de arte en el Palacio del Gobierno de Michoacán, el Colegio de San Nicolás y el Museo Regional Michoacano. Fue todo un desafío contener las sospechas de los niños hasta el día de la visita (sesión 9) en relación a que algo les rumoraba que los fragmentos que les mostramos (los dos centrales de los murales históricos y una parte del cultural) no estaban completos, mismas que corroboraron cuando al fin contemplaron las obras en su monumentalidad. Ahí el tiempo histórico y todos los elementos plásticos hablaron por sí mismos, pero el acceso a ambos no fue dado de modo natural, sino que tuvo que mediar la experiencia previa de las sesiones anteriores más todas las vivencias que han configurado

³⁵³ EISNER, Elliot, *Educación la visión artística...*, p. 123.

el arsenal intelectual y sensible de los niños en años pasados para ver los murales, y nuestra, para ser testigo de aquello que estaban refrendando los estudiantes.

Sin pretender diluir el carácter formal de la investigación, permítasenos decir que en la investigación-acción, por muy instrumentada que se elabore para abordar un trabajo de una naturaleza similar al nuestro, siempre dejará una cerca abierta por la que se colará información, vivencia e impresión que no pueda ser contenida por cuestionario, cámara de video o registro escrito alguno. Hay cosas que a nosotros se nos quedaron guardadas sólo en la memoria debido a la fugacidad del momento y al tipo de labor interdisciplinaria que decidimos acoger. Hemos hecho esta precisión porque si durante la visita los niños se desbordaban de emotividad al ver frente a ellos las obras con las que trabajaron durante varias clases, para nosotros lo más impresionante fue observarlos a ellos contemplar los murales.

Morelia es el centro urbano más desarrollado y cercano que tienen los niños de San Lucas Pío. Con frecuencia son sus padres quienes a ella acuden para vender los alimentos producidos en la localidad. Quien sea que vea recorriendo a pie por la ciudad a mujeres y hombres vendiendo garbanzos y elotes cocidos dentro de cubetas sabrá que con mucha probabilidad esas personas son de San Lucas. Luego, los niños de 4º “A” tienen una conexión con la ciudad de Morelia a partir del comercio que gente de su lugar de origen tiene en ésta, principalmente, o para acudir como forma recreativa eventualmente.

Lo que sucedió con la visita fue sensacional en la medida en que, en primer lugar, los estudiantes tuvieron la oportunidad de acudir a sitios históricos con patrimonio artístico que no conocían. Esto es, que tener acceso a estos recintos les permitió tener una lectura distinta de Morelia, en la medida que se acercaron a otro tipo de experiencias que no se contrapusieron con las que ellos ya poseían, sino que simplemente las diversificaron. En segundo lugar, la aproximación con la obra mural de Zalce y otros artistas, como Marion y Grace Greenwood, ayudó siquiera mínimamente a cumplir con la democratización de los bienes culturales a los que también tienen derecho y que no son de conocimiento general entre la gente de San Lucas. No se trató de irrumpir con brusquedad en el acervo cultural de los niños, sino solamente de variarlo un poco.

Presenciar en directo las obras trabajadas puso en marcha varias de las cosas trabajadas durante la propuesta didáctica, entre ellas, la apreciación visual y la contextualización histórica que sustentó los diversos análisis iconográficos³⁵⁴ y que pudieron ser trabajadas concretamente a partir de la expresión plástica de cada niño. Sin embargo, destacó con mayor énfasis el uso de la imaginación para interpretar las obras en vivo, en virtud de que ya no había mediación entre éstas y los niños, a no ser por la propia abstracción intelectual de ellos. La experiencia estética, ese momento en que espectador y obra entablan un diálogo inaudible para el resto, tuvo lugar en la contemplación de los murales que realizaron los niños en la medida en que aplicaron los saberes adquiridos en sus apreciaciones, tal como Gladis al referir las combinaciones de colores que componían a uno y a otro mural.³⁵⁵

La presencia del león con corona en *La importancia de Hidalgo...* o de una Coca-Cola en *Los Defensores de...* fueron elementos que no habían sido percibidos hasta el día de la visita, y que generaron una nueva manera de observar las composiciones de los murales, dado que al ser elementos meramente simbólicos, ellos sólo atinaron de primera mano a interpretar someramente su presencia. Recordamos, por ejemplo, que Eyli mencionó que seguramente Zalce pintó el fresco de cola porque le dio sed al pintar ese mural tan grande. En ese aspecto y en aparición del león se debieron hacer algunas precisiones que ayudaran a contextualizar su existencia en los murales y no dejar tan abierta la interpretación debido a carencias informativas; aunque de lo que se trató fundamentalmente fue de permitir que elucubrarán cualquier tipo de reflexión para estimular su imaginación bajo la permisión del diálogo y del silencio.

Existe una situación que nos dejó con la duda respecto a la visita y que hasta ahora nos planteamos. David Alfaro Siqueiros en su obra *Cómo se pinta un mural* aborda las distintas problemáticas a las que se puede enfrentar un muralista cuando interviene con una pintura nueva un muro dentro de una construcción antigua. La situación con nuestro grupo

³⁵⁴Véanse Anexo 4.5 Sistematización Análisis Preiconográfico de *Los Defensores de la Integridad Nacional y La importancia de Hidalgo en La Independencia*, Análisis Iconográfico de *Los Defensores de...* e *Importancia de Hidalgo...*, 08/05/19; Anexo 4.6 Análisis Iconográfico e Iconológico de *Los Defensores de...* y *La importancia de Hidalgo...*, 14/05/19, y; preguntas 4 y 6 de Anexo 4.8 Sistematización Cuestionario 8, 30/05/19.

³⁵⁵ Anexo 2.9 Diario de campo, 23/05/19.

de práctica fue que tanto los edificios de Morelia que visitamos, como los murales que observamos, son antiguos. Por lo tanto, nos preguntamos hasta qué punto los niños se habrán percatado de que la arquitectura y la pintura no son sincrónicas, precisamente porque en este caso la enunciación de Siqueiros acerca de la fusión de los elementos artísticos entre uno y otro lenguajes artísticos³⁵⁶ está tan integrada, al grado de que ellos podrían llegar a asegurar que el mural fue hecho junto con el edificio.

Por otro lado, la contextualización de los murales derivó en análisis finales llenos de mayor información histórica en la sesión final, en donde haberlos visto de forma directa comparando los estilos de Zalce y Greenwood fue decisivo para que los niños reconocieran que el trabajo del primero forma parte de su modo particular de representar sus ideas, y eso fue sustancial para la elaboración colectiva del producto final. Pero, si la apreciación visual fue abordada a través de los elementos básicos del arte pictórico y el uso incansable de la imaginación, ¿cómo es que se tejó una trenza entre este lenguaje artístico y la enseñanza de la historia?

Fue precisamente en el eje de la contextualización histórica en donde ambos extremos de la soga congeniaron, en virtud de que el análisis iconológico de las obras arribó hacia la sesión sexta. Desentrañar los elementos simbólicos no fue tan sencillo debido a que no son literales como los aspectos propiamente visuales, aunque, como ya se dijo, desde el primer análisis existieron atisbos de reflexión simbólica respecto al pergamino que porta sobre su mano Morelos en *La importancia de Hidalgo en la Independencia*. Encontrar apreciaciones del tipo “es cuando ‘El Pípila’ trata de quemar la alhóndiga donde estaban encerrados los españoles con la comida de nosotros” o “se trata de la Conquista de México. Veo una serpiente, la Malinche, Miguel Hidalgo y Morelos”³⁵⁷ (Claudia Guadalupe y Zuria Samantha, respectivamente) contrastan con las iniciales que tuvieron: “yo veo personas con armas, al inicio está Miguel Hidalgo. Yo me imagino que es la guerra, cuando defendió nuestros

³⁵⁶ ALFARO Siqueiros, David, *Cómo se pinta un mural*, México, Taller Siqueiros, 1979, p. 32.

³⁵⁷ Respuestas 6 y 4 de Claudia Guadalupe y Zuria Samantha, respectivamente de Anexo 4.8 Sistematización Cuestionario 8, 30/05/19.

*derechos de la esclavitud”, “yo observo caballeros, una serpiente, una bandera, un águila comiéndose a una serpiente, Miguel Hidalgo, unos hombres más”.*³⁵⁸

Parecería que a las últimas reflexiones les hace falta todavía mayor profundidad, pero nosotros destacamos la presencia de mayor información histórica que ya contienen y maniobran con ella: refieren un periodo concreto de la historia de México (la conquista), aparece la identificación de personajes que de primera instancia habían pasado inadvertidos (Malinche o El Pípila), incluso se habla ya de explicaciones de acciones concretas ilustradas en la pintura (“trata de quemar la alhóndiga...”). ¿Cómo sucedió esto? Por acción conjunta entre la utilización de la pintura como fuente para motivar la investigación histórica y el uso de los aspectos técnicos del arte pictórico para incentivar la apreciación visual y la expresión artística bajo la tónica del tiempo histórico.

Vayamos por partes. Por un lado, los murales a los niños del grupo en un principio les aportaban cierto tipo de información que sólo podía ser interpretada de acuerdo a su propio bagaje, como lo hemos ejemplificado hace unas líneas. Aquí el papel de la imaginación fue fundamental para lanzar cualquier tipo de apreciaciones que fueran capaces de hacer en ese momento; pero la imaginación también fue crucial para poder reflexionar, como lo sugiere Gayatri Spivak en relación a los alcances de la educación estética como forma obligada de cuestionar la religión y la nación.³⁵⁹ En nuestro caso no tuvimos esos alcances, pero las categorías “país”, “México”, “bandera mexicana”, “independencia de México” y más fueron haciéndose cada vez más presentes en los análisis y discursos que refrendaban los niños en clase. En este tenor, nuestras pretensiones acerca de trabajar el tiempo histórico desde una visión subalterna cobraron forma únicamente en la recuperación de las relaciones con el tiempo que tenían los estudiantes, muchas de ellas todavía intuitivas.

El hecho de no haber irrumpido con un enfoque distinto de historia que no fuera el nacional nos deja una sensación de insatisfacción y deuda, toda vez que el tipo de tiempo histórico que fue promovido al final de cuentas se instaló dentro de un enfoque tradicional. No obstante, pensamos que por el momento esto es lo mejor que pudimos realizar dado el

³⁵⁸ Respuestas de Claudia Guadalupe y Zuria Samantha en Anexo 4.5 Sistematización Análisis Preiconográfico de *Los Defensores de la Integridad Nacional e Importancia de Hidalgo en la Independencia*, 08/05/19.

³⁵⁹ SPIVAK, Gayatri Chakavorty, *Una educación estética en la era de la globalización...*, p. 28.

grado de madurez académica que hasta ahora hemos alcanzado y debido también a las condiciones del grupo. Esto es que, el tipo de historia trabajada, aunque nacional, intentó hacerse valer desde mecanismos alternos a los habituales: utilizar la imagen pictórica como centro de la investigación histórica con un consistente énfasis en las cualidades artísticas y dar libertad a la manifestación de los vínculos con el tiempo de los niños sin intentar recurrir a esquemas métricos hegemónicos.

En esta parte, pensamos, quizá sí dejamos que hablaran un poco los estudiantes como subalternos, en la medida en que la expresión plástica y la apreciación visual constituyeron una forma opcional y no tan habitual de dar cuenta acerca de la historia con base en sus ideas y desde formas representativas adicionales a la escritura. Esperamos que esta parte medianamente haya conciliado un poco la dicotomía entre historia nacional y la subalterna, y que tiene que ver con la colaboración latente que Spivak detecta en la permanencia de una posición ambivalente: “propongo (...) una estrategia de educación y pedagogía en el salón de clase que preste atención a la resolución provisional de oposiciones entre lo secular y lo no-secular, lo nacional y lo subalterno, lo nacional y lo internacional, lo cultural y lo sociopolítico al entresacar –aunque no resulte fácil- su complicidad”.³⁶⁰ Recurrir a la pintura, sobre todo para narrar la historia como veremos más adelante, sea probablemente la única medida –y habría que cuestionar esto- que hasta ahora supimos dar a los subalternos con quienes trabajamos: los niños.

¿Por qué no recurrir al uso de la cronología en un sentido más estricto? Porque haberlo hecho sería justamente aceptar que los esquemas temporales de varios niños del grupo eran deficientes para la construcción personal de su pensamiento histórico. Asumir que los chicos debían “corregir” varias de las apreciaciones del tiempo que mostraron en el cuestionario 1, como el desconocimiento generalizado de la duración de un siglo,³⁶¹ hubiera ido completamente en contra de nuestras pretensiones, puesto que no validaría la espontaneidad de sus argumentos y, por ende, de su intelecto. Nosotros, por el contrario, apostamos por un acceso al tiempo histórico de un modo más gentil y todas aquellas relaciones lógicas que les

³⁶⁰ SPIVAK, Gayatri Chakravorty, *Una educación estética en la era de la globalización...*, p. 93.

³⁶¹ Véanse Preguntas sobre el tiempo métrico en Anexo 4.1 Sistematización de Cuestionario 1: *Tic Tac... El tiempo que sí marca el reloj*, 13/03/19.

resten a los niños por establecer ya se darán por efectos mismos de la maduración biológica y por influencia de una cultura que en la escuela y fuera de ella les irá otorgando maneras de aproximación al sistema de orientación temporal común. Eso no nos deslindó de la responsabilidad de trabajar el tiempo histórico a partir de la sucesión y la duración, como ya lo hemos ido relatando. Más bien, nos comprometió más a fortalecer los lazos entre el pensamiento histórico y el artístico en favor del sentido del tiempo, y eso nos condujo precisamente por derroteros distintos a los del tratamiento cronológico, muy afín a la lógica matemática. Lo nuestro tuvo que ver con eso, pero fue –esperamos– diferente.

Además, consideramos que los estudiantes, al mantener relaciones temporales diversas que les sirven para transitar entre lo convencional y lo intuitivo, figuran un carácter de ‘no domesticación’ del tiempo en su totalidad, si se nos permite el término. Retomando a Mario Rufer y el sentido político que el tiempo tiene en Occidente, nos parece a partir de esta práctica de enseñanza que en el pensamiento infantil existen diferentes juegos de tensión temporal entre lo personal y lo social mientras va acoplándose al sentido convencional del tiempo, en detrimento vínculos más primitivos, como es el tiempo personal que se sujeta a la experiencia de corto plazo. Los estudiantes del grupo dieron muestras de cómo coexisten en ellos relaciones temporales métricas, a la vez que conservan modos espontáneos de vivencia del tiempo que no han sido propiamente intelectualizados, sino vividos, como fueron las referencias en cuanto a la duración del día y la noche o la duración de vida desproporcionada entre ellos y sus padres en los cordones de estambre.

Así como el sentido del tiempo eurocéntrico se impone sobre otras regiones del mundo y orienta “las nociones de quiebre y discontinuidad en la historia nacional moderna [que] operan políticamente para excluir formas alternas de inscribir la experiencia en el tiempo”,³⁶² así el sentido del tiempo del adulto se impone sobre el del infante, diluyendo canales de escucha que le permitan al último poder dar cuenta de sus propios vínculos con el tiempo y con la historia, más allá del tratamiento que la socialización y la enseñanza les den para hacerlos convencionales. Con ello no estamos afirmando que, en aras de valorar y respetar el razonamiento intuitivo del niño, se deba negar el acceso al sistema formal de

³⁶²RUFER, Mario, “La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales”, *Memoria y Sociedad*, Colombia, 14, no. 28, 2010, p. 13.

medición del tiempo y al estudio sistemático de la historia a través de la enseñanza; sino que es justo en estos espacios en donde sean convocados y pensados por los profesores las relaciones temporales de los estudiantes para que dialoguen gradualmente con el tiempo histórico. Por ello es que para nuestro trabajo, el abordaje informativo fue imprescindible para dar paso al operativo: ¿cómo leer el tiempo de los murales de Zalce si era desconocida la identidad de varios de los personajes que ahí aparecen? Eso no podía resolverse con mera especulación, sino que fue necesario saber sus nombres y qué participación tuvieron en la historia de México, aunque fuera de modo muy sencillo, para que pudieran procesar mentalmente la información.

Sustentamos lo anterior a partir de la investigación histórica que surgió por efectos mismos de la clase quinta y sexta, y que adquirió profundidad en la séptima. Resulta que los niños analizaron preiconográfica e iconográficamente los murales, pero hubo algo que surgió genuinamente: identificaron con leves variaciones a Miguel Hidalgo y a José María Morelos³⁶³ dentro de las obras, pero ¿quiénes eran todos los demás? Este sencillo punto fue el que desencadenó el desarrollo de la investigación histórica y, en consecuencia, la contextualización del contenido de las obras. Si se trataba de leer el tiempo histórico en los murales, la ausencia de ese tipo de información comprometía la interpretación de la obra en el sentido histórico, por lo que las Fichas de Personajes³⁶⁴ ayudaron a indagar sobre la identidad de los desconocidos. Quienes más les habían estado atrayendo a los estudiantes fueron los que se seleccionaron de cada mural para hacer la investigación.

De *Los Defensores de la Integridad Nacional* destacaron Cuauhtémoc, Malintzin y Hernán Cortés. En análisis previos, se habían referido a ellos como “un nómada”, “un maya” o “Moctezuma”³⁶⁵, para el caso de Cuauhtémoc, por ejemplo. Malintzin apenas era percibida y mucho menos reconocida. Hernán Cortés sólo fue reconocido en un caso. Respecto a

³⁶³ Cabe mencionar que, pese a la importancia que en Indaparapeo, municipio donde viven los estudiantes, se le otorga a la figura histórica de José María Morelos por asumir que ahí fue su cuna militar, los niños del grupo no lo identifican con la misma facilidad que a Miguel Hidalgo. De hecho, solían confundirlo entre el resto de los personajes de los murales o sencillamente nombrarlo poco.

³⁶⁴ Actividad sustentada en la identificación de los personajes a partir de la imagen y de consultas al libro de texto de la SEP, de una monografía y, principalmente, de los propios murales. Véase Anexo 4.7 Sistematización Fichas de Personajes, 20/05/19.

³⁶⁵ Respuestas de Edwin, Fabián Felipe y Jesús Alexander en Anexo 4.6 Análisis Iconográfico e Iconológico de *Los Defensores de la Integridad Nacional y La importancia de Hidalgo en la Independencia*, 14/05/19.

Importancia de Hidalgo en la Independencia, se trabajó con El Pípila, Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide.

La investigación con los niños surgió por un interés generalizado por saber quiénes eran los personajes no reconocidos, pero para nosotros fue un punto clave para profundizar en la lectura del tiempo histórico en los murales trabajados: el abordaje informativo derivado de la investigación y la comparación de las representaciones de Zalce frente a la de otros artistas cuyas obras forman parte del libro de texto para el alumno (como el caso de O’Gorman y su *Retablo de la Independencia* en la página 160) ayudó a identificar quiénes eran los personajes misteriosos.

Con la develación de estos últimos se pudo dar paso a un tipo de análisis iconológico que destacaba el discurrir de la historia nacional en un sentido de izquierda a derecha tal como lo plasmó Alfredo Zalce en los dos murales: en el de *Defensores de la Integridad Nacional* a partir del *punctum* se leen la conquista e independencia de México a partir de los “héroes” desde Cuauhtémoc, seguido de Hidalgo y éste, a su vez, de Morelos; mientras que en *La importancia de Hidalgo en la Independencia* se leen las etapas de este periodo con la presencia sucesiva de Hidalgo, Morelos y Guerrero, culminando con una representación de la consumación con un estrechamiento de manos entre este último y Agustín de Iturbide. Los análisis al respecto transitaron de no saber quiénes eran hasta argumentos que respondían a la interrogante de porqué Zalce había pintado a Guerrero e Iturbide como estrechando sus manos: “porque eran enemigos y se dieron la paz”, “porque están haciendo un trato”.

Lo anterior indica que se elevó el tratamiento histórico de los murales de una fase informativa –necesaria para poder nombrar a los personajes desconocidos, hacia una de carácter operativo, en donde “hay algo que hacer con la información que uno tiene”.³⁶⁶ Develar la identidad de cada uno de estos personajes no fue suficiente para desentrañar el tiempo histórico que Zalce ilustró en sus obras, sino que había que maniobrar intelectualmente esa información para hacer que encajara dentro de esquemas organizadores que les dieran sentido temporal. De esta forma, ahora sí era comprensible y no sólo especulativo el por qué Guerrero e Iturbide se estrechaban la mano, por ejemplo.

³⁶⁶ ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa...*, p. 55.

Llegar a hacer este tipo de reflexiones sólo fue posible gracias a la realización de la investigación histórica aplicada a la enseñanza, en donde hubo lecturas del tiempo histórico que con mayor consistencia se hicieron notar durante la visita a los murales: “algunas niñas señalaban a los personajes de uno en uno y dijeron que estaban pintados en ese orden porque así había pasado la historia”.³⁶⁷ La comprobación de la sucesión de este tipo de aseveraciones tuvo lugar en el instrumento final de la propuesta didáctica, en donde la mitad de los niños encuestados ese día logró acomodar en orden los personajes solicitados.³⁶⁸ Algunos otros demostraron todavía tener leves dificultades para hacer la organización debida y destacó que en el caso de Saíd acomodó a Hidalgo al principio de la secuencia porque era el más viejo.

El tiempo histórico fue “visto” en los murales primero en una dimensión experiencial de primera mano, sobre todo, a partir de la vestimenta de los personajes, pero en algunos casos fue ya incorporada la función de la investigación histórica para conocer el pasado,³⁶⁹ y eso únicamente sucede cuando se accede a la dimensión simbólica reconociendo el tema del que hablan: “la temática está relacionada con la dimensión simbólica. Las obras de arte, tanto históricas como contemporáneas, emplean símbolos... [en donde] la experiencia adecuada de la obra requiere que se reconozcan y decodifiquen”.³⁷⁰

De esta forma, la contextualización histórica de las obras y la decodificación de ciertos elementos respecto a su contenido (la “estatua” que luego fue alhóndiga, “el saludo” que luego fue un trato entre Guerrero e Iturbide, la serpiente que luego fue “el honor de México”) fue fundamental para la lectura del tiempo histórico dentro de la apreciación visual, pero también lo fue la contextualización respecto de la obra como producto artístico, situación que obligó a indagar la relación temporal del artista con el contenido de sus murales.

Resulta que, como esperábamos, algunos niños en la sesión sexta dijeron que Zalce había elaborado los murales en el momento en que sucedían las escenas históricas que relatan.³⁷¹ La versión fotográfica no tiene aplicabilidad en estos murales, evidentemente,

³⁶⁷ Anexo 2.9 Diario de campo, 23/05/19.

³⁶⁸ Véanse respuestas 14 de Anexo 4.8 Sistematización Cuestionario 8, 30/05/19.

³⁶⁹ Consúltense respuestas 3 de Anexo 4.7, Sistematización Cuestionario 7, 20/05/19.

³⁷⁰ EISNER, Elliot, *Educación la visión artística...* p. 96.

³⁷¹ Véanse respuestas 11 de Anexo 4.6 Análisis Iconográfico e Iconológico de *Los Defensores De La Integridad Nacional*, 14/05/19

dado que fueron elaborados entre la década de los años cincuenta y sesenta. Sin embargo, esto no fue del todo obvio para estudiantes como Jesús Alexander o Mauricio. De manera paulatina fuimos haciendo hincapié en la distancia temporal que separa a Zalce de los personajes que plasmó plásticamente a través de las líneas del tiempo que mostramos al grupo acerca de los murales en la sesión 7. Al final de esa sesión y con corroboraciones en el último instrumento de valoración de toda la propuesta, ningún estudiante volvió a decir que Zalce fue contemporáneo de los personajes históricos de sus obras.³⁷²

Despojar esta idea sí fue sustancial para poder ahondar en la contextualización histórica de los murales, de modo tal que si el pintor no estuvo presente durante los momentos históricos que ilustró, ¿entonces cómo es que los hizo? Con su imaginación, dijo el grupo. La creación artística para ellos se sustenta en la imaginación, principalmente, y no creemos que estén equivocados. Antes bien, nos agrada el peso que le otorgan a esta facultad humana para generar formas nuevas de decir las cosas valiéndose del lenguaje pictórico porque mucho de eso hay en la obra de Zalce, pero hay algo que la mayoría del grupo no fue capaz todavía de reflexionar, a excepción de tres casos: la relación historiográfica del autor.³⁷³

Poner el acento sobre la imaginación como un acto en el que mentalmente el pintor ideó escenas, personajes, fondos, formas, colores, sin tener que haber siquiera conocido a José María Morelos de por sí fue ya una movilización de ideas para los chicos que aseguraban que Zalce se había escondido en una cueva cuando fue “la batalla” donde aparecen simultáneamente el nómada (Cuauhtémoc) e Hidalgo. Nuestro interés fue dejar hasta ese nivel el tipo de relación que los niños entablaran entre el artista y sus murales, pero nos sorprendió notar que el hecho de que la investigación histórica hubiera tenido lugar dentro de la propuesta dio pie a que estudiantes como Edwin y Ashley incorporaran el papel de las referencias existentes para poder realizar un producto artístico concreto, justo como hicieron ellos con el producto final de la propuesta didáctica: el mural móvil.

Incluso sucedió algo relacionado en la respuesta de Claudia Guadalupe, quien dijo que para poder pintar esos murales, a Zalce, sin haber vivido junto a Hidalgo, seguramente

³⁷² Véanse respuestas 7 de Anexo 4.7 Sistematización Cuestionario 7, 20/05/19 y 12 de Anexo 4.8 Sistematización Cuestionario 8, 30/05/19.

³⁷³ Véase respuesta 13 de Anexo 4.8 Sistematización Cuestionario 8, 30/05/19.

recibió información de ellos mediante sus abuelos. Las ideas de ella, Edwin y Ashley ya nos sugieren que comienzan a tener una comprensión del mundo social más elaborada, toda vez que atribuyen que el entorno –sea a partir de investigaciones o de la recuperación de la memoria familiar- contiene información que se refrenda a los sujetos. Estos es, que los actos imaginativos para la creación artística no son suficientes para retratar eventos que presunta o realmente acontecieron y esto, creemos, es un punto de suma valía para el fortalecimiento del pensamiento histórico.

El papel de la imaginación permitió que en grupo reflexionáramos si los murales trataban “acerca de *lo que pasó* o más bien –o también- acerca de *lo que alguien ha dicho acerca de lo que pasó*”.³⁷⁴ De este modo, al despojar de ese carácter fidedigno a los murales, casi como si fueran copias de la realidad, los niños debían atribuir a otra cosa el hecho de que el pintor haya pintado de la manera en que los pintó. Así, sus obras, al ser producto, entre otras cosas, de la imaginación del artista, ya no nos contaban tal cual la historia, sino como fue que Alfredo Zalce la imaginó.

Evidentemente él no fue historiador, pero sí pintor y dentro de su vasta producción artística compuso obras con contenido histórico. Retomando la idea de Augustowsky acerca de que “el uso de las obras de arte en la escuela implica abordar no solo la información relativa a lo representado, sino también a las circunstancias vitales, contexto social y visiones del artista que las crea”,³⁷⁵ la contextualización llevada a cabo con los chicos se propuso aterrizar las obras de Zalce con un sentido más humano. De esta forma, parte de su vida fue retomada en varios momentos de la propuesta didáctica, tales como la visualización de su línea de vida en retrospectiva en la sesión tercera y que fue la base para la creación de los libros acordeones de aquella vez. De igual modo, más adelante en la sesión octava se profundizó en su creación artística a partir de la exploración de textos que recopilan gran parte de su obra y que integran también algunos documentos de vida. Coincidió

³⁷⁴ ZAVALA, Ana, *Enseñar historia. Elementos para una teoría...*, p. 77. Sin despojar de la formalidad debida a la investigación histórica, ¿es que no podríamos aventurarnos a sugerir que en las profundidades de la cognición histórica se alberga un sentido primitivo de pulsiones imaginativas que les ayuda a los historiadores a recrear el pasado, así como hace un pintor cuando da vida a su obra con contenidos históricos o sociales? ¿Es que tanto en unos como en los otros no prevalecen actos creativos sobre los que componen los productos de su quehacer, sean motivados desde el raciocinio o la emoción?

³⁷⁵ AUGUSTKOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza...*, p. 134.

ventajosamente que en esta clase la profesora titular, para otra asignatura, les solicitara llevar información biográfica del pintor dado el interés que ella notó que el grupo tenía hacia éste.³⁷⁶ Este tipo de materiales acapararon mucho la atención de los niños, en la medida en que permitieron que los chicos tuvieran un mayor acercamiento con el pintor a partir de sus obras y de datos concretos acerca de su vida.

Conocieron a Zalce como artista, pero quedó pendiente reflexionar sobre su relación con el conocimiento histórico para poder crear obras con este tipo de contenido. Forzosamente, aun sin ser un teórico de la investigación histórica, mantuvo algún tipo de vínculo con la historiografía que dio pie a que plasmara a un Morelos con su peculiar paliacate rojo sobre la cabeza o a acomodar en modo sucesivo las etapas con que los historiadores dividen la guerra de independencia, lo que significa que no hay tanta arbitrariedad en el tiempo histórico en sus murales como podría suponer una mirada desconocedora acerca del tema. Lo anterior implicó que el pintor hizo uso de sus referentes históricos y de algún tipo de consultas e investigaciones para poder crear sus obras, dado que no participó ni fue testigo directo de las escenas históricas plasmadas.³⁷⁷

No obstante, lo anterior no era de interés del grupo, ni nuestro, por el momento, en virtud de que la descentralización del pensamiento de los estudiantes, idea piagetana, todavía se encuentra invadida por la literalidad perceptual y apenas avanzó en todo el grupo hacia asumir que los murales no eran copias de la realidad y que el pintor ni siquiera fue copartícipe de los procesos históricos que compuso plásticamente. Nos bastó con lograr que los chicos ubicaran que las obras fueron creaciones humanas (para distinguirlas de los elementos del mundo natural) hechas en diferentes tiempos de los que están narrando, cuyo sustento principal fue la imaginación -y también la investigación histórica para aquellos niños que demostraron un cierto avance en el pensamiento artístico-.

Ya para finalizar este análisis hemos de tocar un punto nodal dentro del desarrollo de nuestra propuesta al que ya hemos aludido en repetidas ocasiones, pero que merece toda

³⁷⁶ Anexo 2.8 Diario de Campo, 22/05/19.

³⁷⁷ AUGUSTKOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza...*, p.133.

nuestra atención porque gracias al él el tiempo histórico no sólo pudo ser representado, sino también reflexionado: nos referimos a la expresión plástica.

En el capítulo primero nos dedicamos a ensalzar la importancia de la expresión artística como volcadura del caudal creativo en la infancia, pero también como sustento que apoya incansablemente la apreciación de las obras de arte. Por esta razón fue que la propuesta trabajo contuvo una gran cantidad de actividades de manifestación plástica que, por un lado, ayudaran a los chicos a concretar los elementos abordados de la pintura a través de la contemplación y, por otro, provocar la vivencia del tiempo personal mediante la producción artística individual y colectiva en consonancia con la intención de que se asumieran también como sujetos históricos, capaces de valerse del lenguaje pictórico para hacer registros artísticos.

Partimos en la ejecución de la propuesta didáctica de la idea de Augustowsky de “hacer arte para interpretar el arte” en relación directa con el planteamiento deweyano de asumir la labor artística como una experiencia humana que no es privativa ni de ciertos núcleos sociales, ni de individuos con algún tipo de virtuosismo en el mundo del arte, sino que es esencialmente para todos. Quizá esto comulgue un poco con Spivak al concebir a la educación estética como el último recurso para abatir un mundo abiertamente antidemocrático. Lo que sí es que en la expresión hallamos grandes momentos para que los chicos aterrizaran en la forma más cómoda y concreta posible toda aquella información que la apreciación promovía, pero que también necesitaba ser desmenuzada para ser mejor comprendida gracias a la experiencia que generaban las actividades de manipulación de materiales y soportes.

Apostar por promover que los niños se expresaran brindó las condiciones, creemos, para lograr un mejor equilibrio entre la apreciación y la contextualización históricas. De hecho, empleó con mayor asertividad uno de los rasgos característicos del grupo: la dependencia concreto-empírica. No en vano lo que siempre esperaban con gusto los chicos en cada clase era el momento de pintar, recortar o pegar. Así pues, la propuesta triangular de Ana Mae Barbosa, que con mucho énfasis recupera Gabriela Augustowsky y que corresponde

con uno de los currículos vigentes para la educación primaria en México,³⁷⁸ fue uno de los mayores aciertos que pudimos tener, en la medida en que intentamos equilibrar el tipo de acercamiento que cada uno de estos tres ejes provee para la vivencia artística y para la reflexión del tiempo histórico.

El primer gran producto que elaboraron los estudiantes –y del que ya hablamos- fue el libro acordeón de las sesiones tercera y cuarta, cuyas narrativas recuperan parte de su línea de vida. Involucrar los primeros elementos del arte visual en forma de expresión concretamente bidimensional bajo la temática de, prácticamente, una autobiografía visual, de pronto causó un poco de incertidumbre debido a que la expresión plástica que comúnmente habían realizado en los últimos años era el dibujo. Otro tipo de abordajes, como el collage, hacía mucho que no eran realizados por ellos. Quizá por ese motivo no sabían cómo iniciar la intervención del soporte, lo que impactó directamente al tema de la obra.³⁷⁹ Esto tiene que ver con aquello en lo que Eisner insiste: la edad cronológica no asegura una progresión en las habilidades artísticas de los niños, por lo que es necesario brindar experiencias de trabajo que las incentiven, o de lo contrario parte de las facultades expresivas y apreciativas quedarán sin terminar de desarrollarse.³⁸⁰

Nos propusimos ofrecer diversos materiales y técnicas para que los chicos experimentaran un rango, si no grande, por lo menos variado de sensaciones. Ello quiere decir que desde las técnicas secas hasta las húmedas -pasando por la encáustica con cera, el puntillismo y hasta el collage a gran escala- fueron totalmente pensadas y planificadas en función del sentido del tiempo vivencial que deseábamos imprimir a cada sesión. De hecho, indirectamente siempre se buscó que a partir de la manipulación de los materiales los chicos reflexionaran sobre el tiempo que a un artista le puede llevar componer una obra, situación que fue todavía más precisada hacia la última sesión, pero en breve abordaremos ese asunto.

³⁷⁸ Eisner también habla de un abordaje de la enseñanza de las artes de este tipo, pero les denomina dominio productivo, dominio crítico y dominio cultural. Su equivalencia con la propuesta de Barbosa son la expresión, apreciación y contextualización, respectivamente. Para mayores detalles, véase EISNER, Elliot, *Educación la visión artística...*, pp. 120-121.

³⁷⁹ Como ya se dijo, los niños eventualmente comenzaron a experimentar con los materiales dentro del libro, pero descuidaron el relato de su vida, por lo que fue preciso encauzar el trabajo en la sesión siguiente con marcadores temporales para que plasmaran las escenas personales que consideraran más importantes.

³⁸⁰ EISNER, Elliot, *Educación la visión artística...*, pp. 103-104.

Por ahora debemos precisar que todos los elementos bidimensionales trabajados a partir de la apreciación de los murales de Zalce en todos los casos tuvo un modo de quedar registrado a través de las producciones de los niños. Más que asumir un acre enfoque acerca de la importancia sobre el aprendizaje de la técnica artística, nos preocupamos por brindar modos alternos al dibujo sobre los que los niños también pudieran acercarse al lenguaje visual de la pintura mediante su propia creación. De esta forma, implícitamente pusimos a los chicos en contacto con modos de representación de ideas que existen y están a disposición de quien guste –y sepa o se arriesgue a aprender- alguna de ellas, ya que “la técnica es resultado de las sociedades humanas”³⁸¹, luego, constituye otra forma de hacer contacto con el paso del tiempo.

Esta situación halló cabida con un poco de mayor énfasis en la sesión 8ª cuando fue abordado someramente el muralismo mexicano, en donde fueron mencionados algunos detalles relativos a éste, situando el trabajo de Zalce dentro de un estilo definido de pintura; esto es, que no lo había inventado él sólo, y que, de hecho, fue un precursor. Más profunda no fue nuestra labor al respecto.

Cada producto elaborado empleó alguna técnica y materiales definidos, pero sólo funcionaron como medio para dar salida a las ideas de los niños, no como finalidad. De esta forma, en la medida en que el trabajo con el tiempo histórico se complejizaba, los elementos básicos que componen al arte pictórico fueron incorporándose también en el quehacer de los niños con mayor presencia. Si en los libros acordeón nos preocupamos sólo por valernos de formas, puntos y líneas, en el tríptico sobre las duraciones de la sesión 4³⁸² -además de la representación del tiempo de vida de cada generación- hubo incidencia sobre el trabajo con el fondo a partir de los fundamentos iniciales del manejo del color pigmento (temperaturas, clasificación y composición). Así, el lenguaje visual y verbal de los niños fue aumentando en relación al empleo del término fondo, como lo revelan varias respuestas de los niños contenidas en varios instrumentos de valoración de la práctica.

Fue en estas dos producciones y en la final en donde alcanzamos a percatarnos de un detalle: en algunos niños comienza a haber atisbos de transición entre lo pictográfico hacia

³⁸¹ AUGUSTKOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza...*, p. 138.

³⁸² Véase anexo 3.3, Muestras de Tríptico Colectivo de las Duraciones, 03/05/19.

lo representativo, en consonancia con la madurez que van adquiriendo.³⁸³ El hecho de que algunos niños representaran con la impresión de tinta de una rueda de espuma de polietileno y asumir que ésa era la barriga de su madre cuando estaba embarazada de ellos –como lo ilustran los primeros libros acordeón- no es poca cosa: es valerse de un material plástico para representar algo que bien pudo ser dibujado. En este caso, esa rueda deja de ser rueda para pasar a ser barriga, y eso sólo es logrado cuando los chicos disponen de materiales que les estimulen a explorar sus posibilidades imaginativas y creadoras.

Por otra parte, trabajar de modo colaborativo fue una de las mayores premisas, aunque se sostuvieron ejercicios individuales que hacían más concreto el trabajo técnico (véanse todos los anexos que refieren los productos obtenidos). En este tenor, en la sesión 6 los niños utilizaron a voluntad los murales de Zalce para “recomponerlos” y crear una narrativa visual alternativa que estimulara su imaginación, recurriendo nuevamente al trabajo con el fondo de la composición y a la combinación de colores.³⁸⁴ Aquí el tiempo histórico fue dispuesto a voluntad de los pequeños grupos de trabajo, motivando la creación de historias visuales con narrativas que dejaron entrever vínculos más estrechos con la historia, como fue el caso del equipo de Claudia Guadalupe, Gladis y Ashley (véase anexo referido). Analizar cada narrativa nos arrojaría enorme información que revelaría mayores conexiones de los niños con el sentido de la historia que tenían hasta ese momento, pero nos implicaría extender aún más este análisis. Nos conformamos con ofrecer al lector las composiciones visuales que elaboraron y que sea él mismo quien dé su propia interpretación.

De hecho, en la clase siguiente se abordó el tema de las fichas técnicas en las obras de arte para ir aterrizando la contextualización histórica de los murales de Zalce. Así, los chicos debieron agregar una ficha técnica a su propia composición visual para poder dar mayor explicación a su trabajo.

En la sesión 7, dando progresión a lo anterior, se elaboraron otros libros acordeón³⁸⁵ –ahora en grupos- en donde los chicos debían organizar secuencialmente a los personajes de

³⁸³ EISNER, Elliot, *Educación la visión artística...*, p. 104.

³⁸⁴ Anexo 3.4, Composición visual de los murales en tercias, 14/05/19.

³⁸⁵ Anexo 3.5, Libros acordeón en tercias, 20/05/19.

los murales trabajados. Se incorporó otro tipo de soporte y aumentó la magnitud en el formato para irlos preparando hacia el producto final. Aquí el tiempo histórico fue ilustrado de modo lineal (porque los libros acordeón, como los propusimos trabajar, no son otra cosa que una versión de líneas del tiempo) y para ese momento los niños presentaban varias dudas respecto al orden de aparición en la historia de cada uno de los personajes. Eso no impidió la realización de la actividad. De hecho, permitió que se socializaran esas dudas entre ellos a partir de la discusión y, desde luego, las sucesiones tuvieron saltos temporales extraños y no todos los personajes fueron reconocidos por su nombre correctamente. Fue gracias a la investigación histórica de esa sesión que la contextualización de las obras adquirió mayor forma, y sirvió al final de la jornada para que dos grupos de trabajo desearan intervenir su producto para modificar aquello en lo que alcanzaban a detectar que se habían equivocado.

En la sesión octava no hubo un producto en concreto, a no ser por la organización grupal para la elaboración del mural móvil como producto final de la propuesta. En conjunto discutimos los temas y, desde luego que palabras como tiempo, historia, Alfredo Zalce y Miguel Hidalgo aparecieron de inmediato. Yo propuse trabajar el mural sobre un soporte distinto a los que habíamos estado trabajando, que en su comunidad se elabora y que tiene funciones de ornato –como alfombra- o para uso doméstico –para dormir-. Se trataba de los petates de carrizo que se elaboran en San Lucas Pío. A los niños les encantó porque había visto canastas y cestas de esta planta pintadas, pero no un petate, y menos con intenciones representativas. De este modo, se dio permiso a que decidieran cómo trabajar la composición. Decidieron que se dividiría en tres secciones, y que cada una de ellas hablaría de tres capas de temporalidad distintas: presente, pasado y futuro. Así, el grupo se repartió en tres equipos distintos y elaboraron bocetos del mural.³⁸⁶

La idea central de este trabajo fue mostrar el tiempo histórico en un sentido prospectivo, en virtud de que ahora, más que en ningún otro momento de la propuesta didáctica, los niños serían los artistas que dejarían un registro de su propio tiempo, a la vez que hablaban en su obra de otros tiempos. Esto es que buscamos dar un sentido de proyección de futuro al tiempo histórico en una relación sutilmente causal, en donde los sujetos históricos del presente eran los propios estudiantes. Al poder valerse de todo lo trabajado desde el inicio

³⁸⁶ Anexo 3.6, Muestras de bocetos del mural, 22/05/19.

de nuestra intervención en el aula, el grupo ya sentía más seguridad para experimentar con su caudal plástico, situación que quedó evidenciada después de la visita y con la realización del mural.

Desde luego que no seguimos uno a uno los pasos propuestos por Siqueiros o cualquier otro muralista, sino que nos concretamos en organizar temas, materiales y grupos de trabajo, hacer bocetos y esperar la sesión última para dar paso al producto final.³⁸⁷ En él se percibe con ímpetu la figura de Hidalgo como personaje representativo de lo que los niños podrían considerar como “la historia de México” (de hecho, hay hasta un “Hidalgo del futuro”), así como la incorporación de algunos estambres que para ellos representan la *larguísima* duración de la historia. También se pueden ver en los fondos la intención de darle el sentido del tiempo a partir del paisaje, y eso nos parece maravilloso: “el pasado” inicia con un amanecer, pero en “el presente” hay una transición del día al atardecer, cerrando “el futuro” con el comienzo de un nuevo día. Fin, comienzo, es lo mismo en esta obra.

Elementos patrios como la bandera (¡con los colores al revés!) y propios de la comunidad (el campo, el kiosco de San Lucas que terminó siendo una fuente de la Plaza de Armas de Morelia) se confabularon para dar vida a un testimonio artístico que revela el sentido de la historia que los niños de 4° “A” tienen del tiempo. Además, ya al final de nuestro trabajo con ellos, comunicamos a la comunidad escolar y sus familias éste y el resto de los productos realizados a lo largo de la propuesta didáctica con el fin de crear un público que leyera sus trabajos. Todo éstos los depositamos en una “Cápsula del tiempo” que será abierta al finalizar su ciclo de escolarización primaria.

Nuestro trabajo concluyó luego de casi cuarenta horas efectivas frente a grupo, de ahí la imposibilidad de acortar este capítulo. Dotar a los niños de las herramientas para poder nutrir su arsenal expresivo y apreciativo dentro de una propuesta interdisciplinaria que se sustenta en el tiempo histórico como noción mental sirvió para poder dar cuenta de las concepciones que tenían de éste.

³⁸⁷ Anexo 3.8, Mural móvil colectivo, 30/05/19.

Fueron pocos los pilares de esta práctica de la enseñanza, pero tan vastos, que nos obligó a prestar atención a los vaivenes que entre éstos se iban dando dentro de nuestro propios actos interpretativos.

No podríamos asegurar que el tiempo histórico mejoró en los niños al final, porque ni siquiera esa fue nuestra intención inicial. Antes bien, partimos de la idea de ofrecer modos no innovadores, pero sí nuevos para nuestro propio ejercicio de la enseñanza de la historia, que aproximarán a los niños con ésta a partir de canales más sutiles y menos esquemáticos, como la cronología. Ese sentido del tiempo métrico ya terminará de asentarse. Paradójicamente, es cuestión de tiempo; pero lo nuestro fue otra cosa: lo nuestro fue darle oportunidad a los niños de acercarse hacia otro tipo de fuentes históricas y, a la vez, dejar que las pinturas encontraran un espacio de intervención educativa en el aula. Fue como permitir un diálogo que reclamaba la construcción de una mirada y pensamos al salón de clase como el lugar que tiene la obligación principal de hacerlo, en aras de democratizar el acceso a los bienes culturales a los que los chicos rurales también tienen derecho en pleno uso de su pensamiento histórico y artístico.

Los rangos de alcance cuantitativo están contenidos dentro de los instrumentos de valoración, pero creemos que lo más importante de nuestro trabajo fue asumirnos también como agentes mediadores entre todas las categorías que sustentan a esta investigación y traducirlos en forma de una propuesta didáctica que tuvo a bien desarrollarse dentro de un contexto poco favorecido en relación a aquellas formas de conocimiento social que quedan en el silencio. De ninguna manera nos asumimos como salvadores, pero sí como responsables de tener que generar opciones que ayuden a que los niños expresen su sentido artístico e histórico como parte de su formación integral, y así quizás esta propuesta didáctica haya servido de algo. A lo mejor no incidimos del modo en que nos hubiera gustado, pero humildemente intentamos ofrecer formas alternas de posicionar a los niños de 4º “A” como sujetos que también dejan huella, que también pueden hacer y disfrutar del arte, y que también forman parte de la historia.

CONCLUSIONES

Cuando nos propusimos realizar un abordaje del tiempo histórico recurriendo a la pintura como coprotagonista de una propuesta interdisciplinaria escasamente alcanzamos a dimensionar lo complejo de una labor de esa naturaleza. No sólo tratamos la categoría comprometedora que de por sí ya es el tiempo histórico, sino que lo hicimos desde varios frentes (teoría de la historia y la psicología) y encima nos arriesgamos por involucrar un lenguaje poco explorado para tales fines, en comparación con la narrativa para la enseñanza de la historia: el mundo de los murales.

De ninguna manera afirmamos que esta sea la única investigación que incorpore la enseñanza de las artes a la de la historia, ni que somos particularmente innovadores por sustentar un trabajo interdisciplinario basado en los murales de Alfredo Zalce; pero, sin lugar a dudas, ese espacio de novedad que esta experiencia académica confirió al grupo de práctica y a la tesista sí fue algo que superó a vivencias antecesoras de los participantes.

Trenzar líneas teóricas dentro de un esquema que sirviera a nuestros propósitos fue complejo, porque debimos recurrir a diversos tipos de literatura que por momentos daba su discurso como en un soliloquio. Nuestra labor tuvo que ser sutil para poder encontrar los puntos de convergencia en donde cada derrotero cediera paso a otro, y al otro, de tal modo que se logaran comunicar entre sí para darnos la confianza de que lo que íbamos realizando estaba siendo todo, menos superficial.

Al revisar el protocolo que dio pie a la presente tesis nos percatamos de demasiados fallos e inconsistencias, naturalmente ocasionadas por la falta en insumos empíricos y teóricos por aquel momento. Nuestra fase de indagación documental nos fue abriendo a perspectivas más sustentadas en el trabajo con el tiempo histórico y el tiempo personal de los estudiantes desde *su* forma de interpretarlo, no desde lo que se supone que deberían dominar. Por increíble que parezca, modificar nuestra creencia acerca de que LA condición necesaria para el dominio del tiempo histórico es el métrico provocó una modificación sustancial en nuestros objetivos, dado que en su debido momento dejamos de ser tan pretensiosos buscando que los chicos construyeran el tiempo para entender el pasado y el presente, cuando ellos ya los comprenden a su modo y eso en sí mismo digno de reconocimiento.

No podríamos afirmar que el sentido del tiempo histórico mejoró o empeoró en los estudiantes. Con nuestras intervenciones con ellos basadas en el método clínico piagetano (apenas algunas charlas ‘espontáneas’ y los cuestionarios aplicados) no fue suficiente para tener acceso en sus psiques y comprobar algo tan recóndito y complejo. Reconocemos que no estamos todavía a la altura para asegurar los alcances cuantitativos de nuestra propuesta interdisciplinaria o, en todo caso, podríamos valernos de gráficas y esquemas que midieran... ¿qué cosa? ¿Cómo medir cómo entendían el tiempo histórico los niños de San Lucas, cómo lo vivían, cómo lo representaban? ¿Es realmente necesario recurrir a modos formales de cuantificación para asegurar el carácter serio de un trabajo cargado de subjetividad?

Los niños nos mostraron demasiadas formas indómitas de interpretar el tiempo y las celebramos. Cada estudiante maniobraba de manera singular con la temporalidad, en donde los ‘más avanzados’ de pronto daban atisbos asombrosos que ante un oído rígido serían clasificados como retrasos. Uno de los niños al final de toda la propuesta colocó a Miguel Hidalgo en la última posición de una secuencia porque es el que luce con aspecto más anciano. Su argumento tiene lógica en su mente y si lo pensamos con detenimiento en algún punto le terminaremos dando la razón.

¿Qué decir de la nena que reflexionando sobre las duraciones terminó por preguntarnos cómo se llamaría la duración que nos llevaría hasta los tiempos de Adán y Eva? El entrecruce entre tiempos míticos, históricos y personales dio origen a un planteamiento que nos descolocó en su debido momento y que daba testimonio de las operaciones mentales que se pusieron a trabajar de modo reversible en la niña, conectando con saberes religiosos que también pueden ser sostén del tiempo histórico, aunque pese reconocerlo.

Asumir que éste último es sólo secular y que se remite únicamente al pasado y a la historia nacional descubre otras dimensiones temporales que lo conforman, y los niños de 4º “A” constantemente estuvieron desafiando pasiva e inconscientemente esta visión. Por esa razón es que el tiempo personal siempre estuvo presente a lo largo de la propuesta didáctica para que a partir de la vivencia inmediata los niños pudieran pensar sobre experiencias de corta duración e ir las coordinando con duraciones más prolongadas.

Apostar por realizar análisis iconográficos fue una decisión conveniente porque esa parte fue en la que nos sentíamos más débiles, en cierta medida porque subestimamos la capacidad de los niños para ver. No obstante, el ofrecer un repertorio de vocabulario para nombrar el mundo visual, valiéndonos precisamente de imágenes, nos dio la lección que necesitábamos para entender que los chicos veían y veían demasiado, pero que hacían falta alguna que otra palabra para nombrar lo que observaban y estímulos visuales que motivaran su uso. Así, la contemplación fue transitando de lo sensorial a lo perceptual, teniendo contacto con la apreciación y el placer o displacer por las obras trabajadas. La formulación del gusto estético nos quedó por trabajar en vistas de lo prolongada que fue nuestra intervención en el aula.

La contextualización de los murales ocasionó que la investigación histórica realizada por los niños se diera de modo genuino. Sin embargo, nos quedamos un poco insatisfechos por no haber profundizado más en los periodos históricos evocados por los murales, teniendo ya ganado el interés del grupo por los temas. No podemos justificarnos en que, como nuestro contenido principal era el tiempo histórico, lo demás pasaba a segundo término; pero tampoco estábamos en condiciones de abarcar tantas cosas a la vez: mural, expresión plástica, tiempo histórico, duración, análisis iconográfico, contextualización, Alfredo Zalce...

Por su parte, las manifestaciones artísticas de los niños que quedaron plasmadas en los productos obtenidos dan cuenta de los vaivenes con el tiempo histórico. Lo curioso aquí es que cada vez que las observamos reinterpretemos algo diferente con base en su observación y en los recuerdos fugaces que nos vienen a la memoria de lo que pasó cuando el material fue realizado. Esto no es poca cosa, ya que nos propusimos estar presentes de la mejor manera posible al momento de la actividad expresiva. Es decir, no nos deslindamos de la responsabilidad en el trabajo creativo, dotando de aires de extrema libertad situaciones que invariablemente tenían consignas específicas y que ocasionalmente requerían de nuestro apoyo (*en tal soporte, con tales materiales, realizaremos puntillismo*, por ejemplo). Lo anterior nos permitió acercarnos al universo creador de los niños bajo la batuta del tiempo histórico, pudiendo conversar directamente con ellos al momento, obteniendo información de primera mano que ningún instrumento de valoración habría podido recuperar.

En consecuencia, estamos obligados a dejar de hablar de un solo tiempo histórico – como nos lo advirtió Koselleck- para comenzar a decir que en ese grupo hay tantos tiempos históricos como estudiantes que lo conforman. La lectura de los atributos artísticos sumó a la interpretación de las obras en el sentido histórico, haciendo todavía más heterogéneas las reflexiones de los niños. Afortunadamente, dejamos de sentir miedo por sentir que el trabajo se nos escapaba de las manos hace mucho, justo cuando optamos por realizar un diseño interdisciplinario que, en la medida de lo posible, ensalzara las concepciones de los infantes, las que, por muy disparatadas que fueran, tenían lógica para ellos.

Si un subalterno sólo deja de serlo cuando habla y otro diferente a él le escucha, estos niños quizá no lo sean tanto, o al menos eso esperamos, porque intentamos escuchar sus voces, sus libros acordeón, sus trípticos, su mural móvil. Si el pensamiento de un niño no es legítimo frente a la mente adulta, sino hasta que evoluciona y logra la anhelada abstracción intelectual, seguirá siendo subalterno temporalmente hasta que supere su condición infantil; pero necesitamos recordar al ‘ignorante’ que todos hemos sido alguna vez para poder tener oídos que alcancen a escuchar las maravillas de la mente de un niño sin romantizarlas y sin evadirlas (¡a lo mejor más de una todavía nos hace sentido en nuestro consagrado mundo de las operaciones formales!).

Demasiadas cosas se quedaron fuera desde el estudio histórico y teórico de esta investigación, y muchas más con el diseño de la propuesta, y otras tantas con el análisis de la misma. Nuestro único interés fue algo tan sencillo como aprender a escuchar y ver las interpretaciones del tiempo histórico de niños de cuarto grado de primaria que nos brindaron experiencias nutridas de colores, fondos, planos, personajes y tiempos. Y entonces el soliloquio del tiempo histórico se convirtió en polifonía, en composición visual, en mural colectivo.

FUENTES DE CONSULTA

-BIBLIOGRÁFICAS

ACASO López-Bosch, María *et al*, *Didáctica de las artes y la cultura visual*, Madrid, Ediciones Akal, 2011:

-BELVER, Manuel H., “Artistas y modelos (de enseñanza)”, pp. 13-34.

ACASO López-Bosch, María, *El lenguaje visual*, Barcelona, Paidós, 2006.

ALFARO Siqueiros, David, *Cómo se pinta un mural*, México, Taller Siqueiros, 1979.

Alfredo Zalce, México, Instituto Michoacano de Cultura, 1982.

ÁLVAREZ Balandra, Arturo Cristóbal y Virginia Álvarez Tenorio, *Métodos en la investigación educativa*. México, UPN, 2014.

Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica, México, Secretaría de Educación Pública, 2017.

ARNAUT Salgado, Alberto, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa, 1889-1994*, México, El Colegio de México, 1998.

ARNAUT, Alberto y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, México, El Colegio de México, vol. VII, 2010:

- ARNAUT, Alberto, “Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010”, pp. 233-267.

-MIRANDA López, Francisco, “La reforma curricular de la educación básica”, pp. 36-57.

ARÓSTEGUI, Julio, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica Grijalvo-Mondadori, 1995, versión PDF.

AUGUSTOWSKY, Gabriela, *El arte en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2012.

BRAUDEL, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1970.

BRAUNSTEIN, Néstor, *La memoria del uno y la memoria del otro*, México, Siglo XXI Editores, 2012.

BURKE, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, España, Crítica, 2005.

CANALES, Claudia, *¿Quién dijo agri dulce? Palabras para los sentidos*, México, Secretaría de Educación Pública y Editorial Serpentina, 2006.

CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

CARRETERO, Mario y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós, 2010.

-CARRETERO, Mario y Marcelo Borrelli, “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente”, pp. 101-130.

-CARRETERO, Mario y Miriam Kringer, “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”, pp. 55-80.

-CASTORINA, José Antonio, “Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales”, pp. 153-171.

CASTORINA, José Antonio et al, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, México, Paidós, 1997:

-CASTORINA, José Antonio, “El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación”, pp. 9-44.

CORONA Berkin, Sarah (coord.), *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública*, México, Universidad de Guadalajara, 2017:

-RAUSSERT, Wilfried, “Otra modernidad. Los murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública”, pp. 225-240.

- PÉREZ Daniel, Myriam Rebeca, “Ver para aprender. Usos didácticos de la imagen en los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública”, pp. 65-93.

CURIEL Gustavo, Fausto Ramírez et al, *Pintura y vida cotidiana de México 1650-1950*, México, Fomento Cultural Banamex y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1999.

DELVAL, Juan, *Descubrir el pensamiento de los niños, introducción a la práctica del método clínico*, México, Siglo XXI Editores, 2012.

DELVAL, Juan, *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*, México, Siglo XXI Editores, 2013.

EISNER, Elliot W., *Educación la visión artística*, Barcelona, España, Paidós, 1995.

ELIAS, Norbert, *Sobre el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010.

Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica, México, Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional, 2011:

-ARISTA Trejo, Verónica, “Cómo se enseña la historia en la educación básica”, pp. 105-125.

-CARRETERO, Mario, “Comprensión y aprendizaje de la historia”, pp. 69-104.

- MIRALLES Martínez, Pedro, “La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia...* pp. 126-142.

GARDNER, Howard, *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

GARDNER, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.

GIRÁLDEZ Hayes, Cecilia Andrea et al, *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*, México, Centro Nacional de las Artes del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2014:

- ORTEGA Camarillo, David, “El tiempo, recordar y narrar”, pp. 191-207.

GUEVARA Niebla, Gilberto (comp.), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992:

-ÁLVAREZ García, Isaías, “La descentralización”, en, p. 159-189.

Historia, cuarto grado, México, Secretaría de Educación Pública, 2011.

KOSELLECK, Reinhart, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.

KOSELLECK, Reinhart, *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, España, Paidós, 2001.

Las artes y su enseñanza en la educación básica, México, Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

LATAPÍ, Sarre, Pablo, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

LATAPÍ Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México, Tomo II*, México, Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998:

-DURÁN, Sylvia, “La educación artística y las actividades culturales”, pp. 384-414.

Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria, México, Secretaría de Educación Pública, 2000.

Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado, México, Secretaría de Educación Pública, 1994.

Libro para el maestro. Historia, Geografía y Educación Cívica. Tercer Grado, México, Secretaría de Educación Pública, 1994.

MEYER, Lorenzo e Ilán Bizberg (coords.), *Una historia contemporánea de México. Las políticas*, México, Océano y El Colegio de México, 2009:

-MABIRE, Bernardo, “Políticas culturales y educativas del Estado Mexicano de 1970 a 2006”, pp. 247-295.

Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, México, Secretaría de Educación Pública, 2017.

ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 2013.

PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

PIAGET, Jean, *La construcción de lo real en el niño*, Barcelona, España, Crítica, 1985.

PIAGET, Jean, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, México, Seix Barral, 1974.

PLÁ, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés S. A. de C. V., 2005.

Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Primaria: Plan y Programas de Estudio, México, Secretaría de Educación Pública, 1993.

Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria, segundo grado, México, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria, cuarto grado, México, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado, México, Secretaría de Educación Pública, 2011.

RODRÍGUEZ F., Julio et al, *Enseñar Historia*, México, Distribuciones Fontamara, 2002:

-PAGÉS Blanch, Joan, “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”, en, pp. 109-140.

Ruta para la implementación del Modelo Educativo, México, Secretaría de Educación Pública, 2017.

SEPÚLVEDA, Luz María (coord.), *Las artes plásticas y visuales en los siglos XIX y XX*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2013:

-UGALDE, Alejandro, “Renacimiento mexicano y vanguardia en el Nueva York de entreguerras”, pp. 57-85.

SPIVAK, Gayatri, *Una educación estética en la era de la globalización*, México, Siglo XXI Editores, 2017.

Taller de exploración de materiales de educación artística, México, Secretaría de Educación Pública, 2000.

TANCK de Estrada, Dorothy (coord.), *Historia mínima, La educación en México*, México, El Colegio de México, 2010:

-ZORAIDA Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, pp. 217-243.

TREPAT Cristófol y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Graó, 2007.

TUIRÁN, Rodolfo y Susana Quintanilla, *90 años de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, 2012.

VILAR, Pierre, *Pensar la historia*, México, Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”, 1992.

VACA, Alfonso (coord.), *Alfredo Zalce*, México, Gobierno del Estado de Michoacán y Secretaría de Cultura, 2005:

- ISLA, Augusto, “Sueños de piedra y arena”, pp.

VACA Morales, Alfonso (coord.), *Alfredo Zalce, artista michoacano*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, Secretaría de Educación Pública, Instituto Politécnico Nacional e Instituto Michoacano de Cultura, 1997:

-DEL CONDE, Teresa, “Zalce, corrientes profundas”, pp.

-ECHEGARAY, Miguel Ángel, “Los géneros de Alfredo Zalce”, pp.

VYGOSTKY, Lev, *Psicología del arte*, Barcelona, Paidós, 2006.

WINEBURG, Sam, *Pensamiento histórico y otros actos antinaturales. Trazando el futuro de enseñar el pasado*, s.d. Versión PDF.

ZAVALA, Ana et al, *Del dicho al hecho: cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*, Uruguay, Biblioteca Nacional CLAEH, 2010.

ZAVALA, Ana, *Enseñar historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*, Uruguay, Banda Oriental, 2019.

ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*, Uruguay, Ediciones Trilce, 2012.

-ARTÍCULOS DE REVISTAS

BERISTÁIN Márquez, Evelia, “La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica”, *Revista Cero en Conducta*, año 3, núm. 13/14, julio-octubre de 1988, pp. 5-13. Consultado en <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista13-14/Revista13-14Sello%20%28arrastrado%29%201.pdf> (28/07/18).

BOTELLA Nicolás, Ana María y Pablo Ramos, “Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica”, *Perfiles Educativos*, vol. XLI, no. 163, México, IISUE-UNAM, 2019, pp. 109-122.

BRASLAVSKY, Cecilia, “Una estrategia posible para reforzar las humanidades en la educación” (nota editorial), en *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, UNESCO, vol. XXXII, n°4, diciembre de 2002, p. 1. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129734s.pdf> (31/07/18).

FOLLARI, Roberto, “Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites”, *Interdisciplina I*, núm. 1, s.d., 2003, pp. 111-130.

GUEVARA Gómez, Lidia, “La unidad didáctica, un elemento de trabajo en el aula”, *Temas para la Educación*, N° 7, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía, España, marzo 2010. Consultado en <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=4422&s=0&ind=204> (05/07/19).

GUTIÉRREZ López, Miguel Ángel, “La obra mural de Alfredo Zalce en el Museo Regional Michoacano”, *Tzintzun Revista de Estudios Históricos*, no. 46, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, julio-diciembre 2007, pp. 129-146.

LEÓN, Ana Teresa, “El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, no. 2, 2011, pp. 869 - 884.

PAGÉS Blanch, Joan y Antoni Santisteban Fernández, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, *Cadernos Cedes*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 82, 2010, pp. 281-309.

RUFER, Mario, “La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales”, *Memoria y Sociedad*, Colombia, 14, no. 28, 2010, pp. 11-31.

TORTAJADA Quiroz, Margarita, “La investigación artística mexicana en el siglo xx: la experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Bellas

Artes”, *Cultura y representaciones sociales*, año 2, núm. 4, marzo 2008, pp. 169-196. Consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v2n4/v2n4a6.pdf> (28/07/18).

VARGAS Escobar, Natalia, “La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, p. 498. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200008 (17/06/18).

-DOCUMENTOS OFICIALES

Acuerdo 12/10/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la Educación Integral (quinta sección), Diario Oficial de la Federación, 11 de octubre de 2017, consultado en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500972&fecha=11/10/2017 (05/08/2018).

Acuerdo número 15/06/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral, México, Diario Oficial de la Federación, 15 de junio de 2019 (recuperado en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5563989&fecha=25/06/2019 el 29/08/19).

Ley Federal de Educación, México, Diario Oficial de la Federación, 29 de noviembre de 1973, consultado en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf (20/06/2018).

Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993, consultada en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf (20/06/2018).

Plan Estratégico de Transformación Escolar de la Escuela Primaria Rural Federal “Benito Juárez”, turno matutino, C.C.T. 16DPR0699S, del ciclo escolar 2013-2014.

-DOCUMENTOS DE ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

Hoja de Mejora de la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, UNESCO, Lisboa, Portugal, 6-9 de marzo de 2006, p. 2. Consultado en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_es.pdf (31/07/2018).

Segunda conferencia sobre la Educación Artística. La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística, UNESCO, Seúl, República de Corea, 25-28 de mayo de 2010, p. 2. Consultado en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf, (31/07/18).

-TESIS

GONZÁLEZ Medina, Carolina, *Historia y nación en la obra de Alfredo Zalce. Los murales del centro histórico de Morelia*, Morelia, México, tesis de maestría, Facultad de Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, enero 2015.

LUNA Chrzanowski, Katya, *La formación de maestros de actividades culturales para la educación primaria. El caso PACAEB, un dispositivo de formación a medio camino*, tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, diciembre de 2005. Consultada en https://www.researchgate.net/publication/235506677_LA_FORMACION_DE_MAESTROS_DE_ACTIVIDADES_CULTURALES_PARA_LA_EDUCACION_PRIMARIA_EL_CASO_PACAEP_UN_DISPOSITIVO_DE_FORMACION_A_MEDIO_CAMINO (29/07/2017).

-ICONOGRAFÍA

ZALCE, Alfredo:

- *Los defensores de la integridad nacional* (centro), 1951, fresco/cemento coloreado, Museo Regional Michoacano, Morelia, Mich.

- *La importancia de Hidalgo en la Independencia* (centro), 1956, fresco/cemento coloreado, Palacio de Gobierno de Michoacán, Morelia, Mich.

- *Gente y paisaje de Michoacán* (fragmentos), 1962, fresco, Palacio de Gobierno de Michoacán, Morelia, Mich.

SITIOS ELECTRÓNICOS VARIOS:

“Catálogo de Localidades, Secretaría de Desarrollo Social”, consultado en <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=16&mun=040> (10/07/19).

CERVERA Flores, Miguel y J. Walter Rangel González, “Distribución de la población por tamaño de localidad y su relación con el medio ambiente”, *Seminario-taller Información para la toma de decisiones: Población y Medio Ambiente*, El Colegio de México, febrero 2015, consultado en <https://www.inegi.org.mx/eventos/2015/poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf> (17/07/19).

Estadística de 16DPR0699S disponible en <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/16DPR0699S> (consultado el 15/07/19).

“Población rural y urbana” en http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P, consultado en <https://www.inegi.org.mx/eventos/2015/poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf> (17/07/19).

ANEXOS

ANEXOS 1.1 A 1.10: PLANIFICACIONES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

NOMBRE LA INVESTIGACIÓN: <i>El tiempo histórico y la pintura: una propuesta interdisciplinaria para la enseñanza de la historia y la educación artística en primaria</i>	PROGRAMA DE POSGRADO: Maestría en Enseñanza de la Historia Instituto de Investigaciones Históricas-UMSNH	MAESTRANTE: Dianet Miroslava Zavala Huerta DIRECTOR DE TESIS: Dr. José Napoleón Guzmán Ávila
LUGAR DE INTERVENCIÓN: Esc. Prim. Rur. Fed. “Benito Juárez” Turno matutino, C.C.T.: 16DPR0699S Zona Escolar 260, Sector 01 San Lucas Pío, mpio. de Indaparapeo, Mich.	GRUPO DE TRABAJO: 4° grado, grupo “A” 20 estudiantes	PERIODO DE APLICACIÓN: Del 13 de marzo al 30 de mayo de 2019.
ASIGNATURAS: Historia Educación artística (artes visuales)	COMPETENCIAS DISCIPLINARES: -Comprensión del tiempo y espacio históricos -Cultural y artística	EJES DE INTERVENCIÓN: *Apreciación *Expresión *Contextualización
OBJETIVO GENERAL: Implementar una propuesta interdisciplinaria entre la enseñanza de la historia y la pintura con estudiantes de cuarto grado de primaria para fortalecer el desarrollo de la noción de tiempo histórico a través de la apreciación, la contextualización y la expresión artística.		

FASE INICIAL

ANEXO 1.1 13/03/19

CONTENIDOS: -El tiempo físico (el día y la noche) -El tiempo métrico: minutos, horas, días, semanas, meses, siglos, a. C. y d. C. -La apreciación pictórica desprevenida	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: Cuestionario 1	SESIÓN: 1
	EJES DE INTERVENCIÓN: -Apreciación	FECHA: 13 de marzo de 2019
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Explorar de modo general los saberes de los estudiantes en torno al tiempo métrico para valorar qué tipo de ideas tienen respecto a éste y cómo podrían estar impactando en el desarrollo del tiempo histórico.		

2. Trabajar la apreciación visual de una pintura con el tema del tiempo para hacer extensivas sus cualidades hacia este lenguaje artístico, además de abordar algunas que le son propias (análisis iconográfico).	
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Reproducciones fotostáticas de Cuestionario 1 <i>Tic, tac... las horas que SÍ marca el reloj</i> *Imagen para proyectar y guía de observación de <i>La persistencia de la memoria</i> de Salvador Dalí *Hojas de reúso para mirillas	REQUISITOS ESPACIALES: *Aula de clase TIC'S: *Equipo de cómputo *Proyector *Smartphone *Reloj análogo grande
SECUENCIA DIDÁCTICA: INICIO 1. Realizar con el grupo algún juego que recuerden que llevábamos a cabo en 1° o 2° grados para crear un ambiente de trabajo idóneo y platicar entre todos acerca de la idea que tienen respecto al tiempo. DESARROLLO 2. Responder de modo individual y con mi apoyo el Cuestionario 1 <i>Tic, tac... las horas que SÍ marca el reloj</i>. Tener especial cuidado con las horas que deben marcarse en el reloj para poder responder la pregunta 6. 3. Observar la imagen de <i>La persistencia de la memoria</i> en un sentido desprevenido y básicamente preiconográfico, recurriendo a la guía de observación. Charlar sobre las impresiones de los niños. FINAL 4. Formar una mirilla con las hojas de reúso y solicitar a los niños que observen aquella parte de la imagen proyectada que más les agrade para que la reproduzcan en el cuestionario. Escribir ahí mismo también qué es para ellos el tiempo.	

ANEXO 1.2 25/03/19

CONTENIDOS: -La expresión plástica bidimensional como experiencia del tiempo vivido. -El tiempo personal: la sucesión, la simultaneidad y la duración.	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: -Trípticos de sucesión de imágenes históricas -Cuestionario 2	SESIÓN: 2
---	--	---------------------

-Exploración con materiales y soportes.	EJES DE INTERVENCIÓN: -Apreciación -Expresión	FECHA: 25 de marzo de 2019
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Explorar la familiaridad de los estudiantes respecto al arte plástico bidimensional a través de la interacción con distintos materiales y soportes para ubicar con cuáles encuentran mayor soltura y cuáles les suponen dificultades. 2. Abordar tres rasgos distintivos de la noción de tiempo (sucesión, simultaneidad y duración) dentro de las actividades de exploración plástica para valorar cómo la integran y dan cuenta de ésta a partir de las acciones vividas directamente.		
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Tiras de papel crepé en colores secundarios (siete tiras por color). *Papel kraft *Hojas blancas de papel bond tamaño carta *Cintas adhesivas *Crayolas, gises y lápices de color *Proyección y reproducciones fotostáticas de imágenes históricas para recortar y pegar (pp. 30, 53 y 91 del libro de texto de historia, cuarto grado, SEP). *Agua *Leche *Azúcar *Recipientes para mezclar *Cucharas		REQUISITOS ESPACIALES: *Sitio al aire libre (cancha, patio, jardín) *Aula de clase TIC'S: *Piezas musicales *Equipo de cómputo *Proyector *Smartphone *Tableta *Bocina
SECUENCIA DIDÁCTICA: INICIO (De manera preliminar, retomar la pintura <i>La persistencia de la memoria</i> en material impreso y analizar más de cerca la obra). *DURACIÓN 1. Jugar “Verde, naranja y morado” (variante de “La caza del zorro”) con tiras de papel crepé en espacio abierto, pero delimitado por acuerdo con el grupo y en dos momentos: primero realizando desplazamientos lentos (caminar, gatear, reptar, todo aquello que se preste por las condiciones del lugar y con aportes de los niños) y luego con desplazamientos rápidos. En ambas fases debe prevalecer la misma cantidad de tiempo: 5 minutos. Desarrollo del juego: a. Dividir al grupo en equipos y asignar a cada uno un color. b. Cada niño debe portar una cinta del color correspondiente a modo de cola.		

- c. En el espacio delimitado, se distribuyen de modo aleatorio todos los integrantes del grupo y comienzan a perseguirse desplazándose como se ha especificado intentando “quitarse” las colas entre sí, con la especificación de que los del equipo verde persiguen a los del equipo naranja; los del naranja a los del morado, y los del morado al equipo verde.
- d. Es importante que entre las dos variantes de este juego (desplazamientos lentos y rápidos) exista un margen leve de descanso para poder reflexionar al finalizar acerca de la percepción del tiempo a través de las acciones vividas (*¿Dónde “tardaron” más?, ¿Dónde fue más rápido el juego?*).

DESARROLLO

***SUCESIÓN Y SIMULTANEIDAD**

2. Exploración con materiales bajo rangos temporales específicos en secuencias ordenadas:

- a. En los mismos equipos de la actividad anterior, conformar tres islas con las mesas de trabajo del aula y forrarlas con papel kraft. Despejar de otros objetos el aula. Colocar sobre cada una de las mesas tres materiales secos distintos: crayolas (isla A), gises de colores (isla B) y lápices de color (isla C). Retomar la obra *La persistencia de la memoria* de Salvador Dalí con énfasis en los materiales que utilizó y el tema que narra la pintura.
- b. Cada equipo, primero en su isla y luego en el resto y en orden secuencial de acuerdo a los criterios del juego anterior (verde-naranja-morado), interactúa en movimiento circundante a éstas con los materiales al sonido de la música de fondo por tiempos determinados por la profesora (1', 45'', 30'') de manera triplicada; es decir, cada equipo debe pasar tres veces por cada isla viviendo los distintos rangos temporales.
- c. No es el fin que se dibujen formas definidas, sino que interactúen de modo libre con los materiales sin estropear la intervención del compañero de al lado.
- d. Al finalizar, dirigirse libremente hacia la isla en cuyos materiales se hayan sentido más cómodos y buscar formas imaginarias. Remarcarlas.
- e. Compartir grupalmente las formas encontradas. Conversar sobre cómo cada equipo fue siguiendo un patrón de intervenciones secuenciales (sucesión) y que mientras cada equipo realizaba su actividad en una isla, los otros dos lo hacían también (simultaneidad).

FINAL

***SUCESIÓN Y DURACIÓN**

3. Realizar de modo individual un tríptico con imágenes extraídas de algunas lecciones del libro de texto de historia que ya han abordado en clase:

- a. Conversar brevemente sobre las imágenes motivo de esta actividad a partir de la proyección de éstas: tres imágenes que evocan momentos históricos de la historia de México, cuya creación corresponda con el contenido que representa (o sea lo más apegada a éste): pinturas rupestres, pinturas murales mesoamericanas e ilustraciones del Códice Florentino
- b. De manera individual, ordenar sucesivamente de izquierda a derecha las imágenes y situar debajo de cada una el pie de imagen que cada niño piense que corresponda.

- c. Sobre un nuevo soporte colocado en orientación horizontal (papel bond) y dividido en tres partes, pegar las imágenes en el orden que cada estudiante haya establecido.
- d. Experimentar con la técnica gis en tres versiones distintas: seco, mojado con agua y mojado con leche y azúcar. Aplicar cada técnica en orden sucesivo como ha sido mencionado en cada una de las tres franjas que divide al tríptico.
- e. Conversar grupalmente sobre el contenido de las imágenes en lo relativo a la sucesión de los eventos. Mostrar la sucesión correcta de las imágenes. Reflexionar sobre las técnicas empleadas (sucesión de los pasos para aplicarlas y la duración que requiere cada una de ellas), las impresiones recibidas a lo largo de la clase y las emociones vividas.
- f. Responder individualmente el cuestionario de cierre.

FASE MEDULAR

ANEXO 1.3 10/04/19

CONTENIDOS: -Sucesiones del tiempo personal. -La corta duración. -Las cualidades visuales: forma, dimensión y tonalidad. -Elementos plásticos básicos: el punto, la línea y la forma. -Las acciones cotidianas como tema de la pintura	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: -Ejercicio de puntillismo y encáustica -Libro acordeón -Cuestionario 3 EJES DE INTERVENCIÓN: -Expresión -Apreciación -Contextualización	SESIÓN: 3 FECHA: 10 de abril de 2019.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Abordar el tiempo personal de los estudiantes mediante una línea de vida en retrospectiva para reflexionar acerca de su propia historia como experiencias pertenecientes a la corta duración. 2. Conversar y ahondar sobre las cualidades visuales y el sentido de la vista para enriquecer el vocabulario que da sentido a la apreciación visual con aplicación a una imagen proyectada de un mural utilizando TIC'S. 3. Trabajar algunos elementos básicos de las artes visuales (punto, línea y forma) para fortalecer la expresión personal y emotiva a través de la elaboración de una línea de vida, al tiempo que fortalece la apreciación visual y sus posibilidades.		
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Guía de observación de mural *Imágenes de Alfredo Zalce en distintos momentos de su vida *Forma de dibujo de flor reproducida en fotocopias	REQUISITOS ESPACIALES: *Aula de clase. TIC'S:	

*Crayones de cera *Velas en soporte *Encendedor *Lápices de colores *Agua *Pintura acrílica en colores primarios *Hisopos *Libro acordeón de muestra *Tiras de cartulina de 10 cm. X largo del pliego *Cuadrados de papel de 12 x 12 cm. *Papel lustre *Cartulina decorativa *Estambres de colores *Corchos *Tijeras y pegamento líquido y en barra *Libro de historia, cuarto grado, p. 80 *Cuestionarios	*Proyección de versión PDF del libro <i>¿Quién dijo agridulce? Palabras para los sentidos</i> (pp. 6-21). Canales, Claudia, <i>¿Quién dijo agridulce? Palabras para los sentidos</i>, México, Secretaría de Educación Pública y Editorial Serpentina, 2006. *Proyección de fragmentos del mural <i>Gente y paisajes de Michoacán</i>, de Alfredo Zalce. *Presentación PDF <i>Elementos del lenguaje visual</i> (https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/ELEMENTOS-DEL-LENGUAJE-VISUAL.pdf, consultado el 09/04/19). *Video <i>La forma</i> (https://www.youtube.com/watch?v=u1lmR73vaHM, consultado el 09/04/19). *Proyector *Equipo de cómputo *Smartphone *Tableta *Bocina
SECUENCIA DIDÁCTICA: INICIO 1. Trabajo con las cualidades visuales para fortalecer la apreciación visual: a. Proyectar a modo de recreación y estudio una parte de la versión digital del libro <i>¿Quién dijo agridulce? Palabras para los sentidos</i>, para abordar vocablos para describir el mundo visual bajo tres aspectos: la forma, la dimensión y la tonalidad. b. Apreciar grupalmente algunos fragmentos del mural <i>Gente y paisajes de Michoacán</i> de Alfredo Zalce, sin profundizar aún en que cada parte compone a una misma obra de grandes dimensiones. Utilizar guía de observación, haciendo énfasis en la utilización de las cualidades visuales aludidas en la actividad anterior, así como en las acciones cotidianas realizadas por los personajes que aparecen en la obra para poder establecer similitudes y diferencias frente a lo que viven y conocen los niños en el día a día de su comunidad. c. Contextualizar la obra observada únicamente (por el momento) a través del autor (utilizar imágenes de él), del lugar donde se encuentra ésta y de lo que de modo general aparentemente representa. DESARROLLO 2. El punto, la línea como fundamentos básicos del arte plástico.	

- a. Proyectar la presentación *Elementos del lenguaje visual* únicamente en lo referente al punto y la línea y comentarlo.
- b. En una forma de dibujo de flor fotocopiada, de manera individual remarcar las líneas rectas verticales, rectas horizontales y curvas de diferente color (a criterio de cada estudiante, pero recordando los colores utilizados la sesión anterior para fines programados para sesiones siguientes –verde, naranja y morado-). La técnica a utilizar, SÓLO SI HAY MÁS PERSONAL ADULTO QUE AYUDE A SUPERVISAR A LOS NIÑOS, será encáustica de crayón con cera, de lo contrario se optará por utilizar lápiz de color con agua para intensificar la calidad de los pigmentos.
- c. Bajo la técnica del puntillismo, incidir el fondo de la forma (ir aludiendo a estos términos) con pintura acrílica e hisopos únicamente en colores primarios.

FINAL

***SUCESIÓN**

3. La forma como un elemento más del arte plástico. La representación del tiempo personal a través de una línea de vida compuesta por puntos, líneas y formas.

- a. Ver grupalmente el video *La forma*. Observar nuevamente los fragmentos del mural *Gente y paisajes de Michoacán* y apreciarlo bajo los elementos visuales trabajados anteriormente.
- b. Contextualizar de nueva cuenta la obra a partir de imágenes del autor en diversos momentos de su vida en retroceso.
- c. Dedicar unos minutos a pensar sobre la vida de cada uno en retroceso. Situar la complejidad que tendría Zalce para pensar su vida o la profesora a cargo, frente a la de los niños debido a la acumulación del tiempo y la duración que implica.
- d. Armar de modo individual un libro acordeón que represente los momentos más sobresalientes de la vida de cada niño en retrospectiva (del presente hasta su nacimiento) recurriendo a la técnica decoupage de acuerdo a los elementos abordados previamente (punto, línea y forma). Utilizar formas de papel, cartulina, líneas con estambre, puntos con pintura, etcétera. Recurrir al ejemplo ya elaborado del libro acordeón para guiar la elaboración y replantear la extensión que debería tener el libro de vida de Zalce respecto al de los niños.
- d. Mostrar la extensión que tendría el libro de vida de la profesora en relación a la de cualquier estudiante (una tira de cartulina equivale a 10 años) y compararlas visualmente. Platicar sobre la duración de la vida de los niños y cómo su corto tiempo de vida hace que puedan recurrir muchas veces a la memoria para recordar lo que han vivido, y como otras veces se requiere utilizar documentos personales. Extender la reflexión hacia cómo es que ellos podrían saber algo que no han vivido, como por ejemplo, la conquista de México (por ser el tema más reciente que estudian en el curso de historia). Mostrar sencillamente a cuántas tiras de papel equivaldría llegar a ese momento histórico respecto a la de los niños (recurrir a la línea del tiempo del libro de texto de historia).
- e. Cerrar la sesión compartiendo las sensaciones y emociones. Responder el cuestionario personal.

ANEXO 1.4 03/05/19

CONTENIDOS: -Sucesión del tiempo personal y simultaneidades con el tiempo de otros: introducción a la idea de generación. -La corta, media y larga duración con aplicación al tiempo personal y de generaciones ascendentes. -Iniciación a los fundamentos del color. -El fondo en las representaciones bidimensionales.	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: - Ejercicio “Sumas de colores” -Libro acordeón -Tríptico de las duraciones -Cuestionario 4	SESIÓN: 4
	EJES DE INTERVENCIÓN: -Expresión -Apreciación	FECHA: 03 de mayo de 2019
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Relacionar el tiempo personal y su sucesión con el tiempo de vida de sus padres y abuelos para establecer parámetros de comparación entre la corta, la media y la larga duración a través del concepto de generación. 2. Trabajar los fundamentos básicos del color y el papel del fondo en las representaciones bidimensionales para fortalecer la expresión personal y la apreciación visual de los estudiantes.		
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Libro acordeón de cada estudiante *Marcadores temporales cualitativos y cuantitativos *Pintura acrílica en colores primarios *20 estambres cortados con media estándar *Estambre para cortar *Tijeras *Rodillos pequeños *Platos hondos *Papel kraft *Reproducciones fotostáticas de “Sumas de colores” *Reproducciones fotostáticas de “Redes genealógicas”.		REQUISITOS ESPACIALES: *Aula de clase TIC’S: *Imágenes de <i>La Gioconda</i> y de <i>La Gioconda del Prado</i> . *Imagen en Power Point del color, las emociones y su clasificación en temperaturas. *Equipo de cómputo *Proyector
SECUENCIA DIDÁCTICA: INICIO 1. Continuar con la elaboración del libro acordeón que narra plásticamente el tiempo personal de cada estudiante a través de una línea de vida.		

- a. Agregar marcadores temporales cualitativos y/o cuantitativos a los momentos de vida detallados en el libro, de acuerdo a la elección de cada niño, para orientar mínimamente su elaboración respecto a la sucesión.
- b. Entregar una medida estándar de estambre que represente los diez años de vida que la mayoría de los niños tienen. De modo individual, cortar estambre equivalente del tiempo de vida de sus padres y abuelos, tomando como referencia la medida estándar. Comparar las diferencias de longitud (relación tiempo-espacio) entre cada tira de estambre y establecer acciones simultáneas entre las tres generaciones. Reservar los estambres para actividad posterior y conversar sobre el concepto de generación.

DESARROLLO

2. El fondo y la forma. El color como elemento básico del arte visual y su relación con el fondo.
 - a. Trabajar el ejercicio “Sumas de colores” de modo individual para abordar la clasificación del color (colores primarios y secundarios) utilizando . Hablar sobre las emociones que sugierentemente evoca cada color y su clasificación en colores fríos y cálidos.
 - b. Visualizar grupalmente el círculo cromático y conversar sobre la utilización del color en las formas y en los fondos. Utilizar las imágenes de *La Gioconda* y *La Gioconda del Prado* para establecer comparaciones cromáticas y del fondo de cada una.
 - c. Observar nuevamente uno de los fragmentos mostrados la sesión anterior del mural *Gente y paisajes de Michoacán*, de Alfredo Zalce. Observar detenidamente el fondo del fragmento, en cuanto a las formas y colores que lo componen. Mostrar otra captura fotográfica que integre una mayor parte del fragmento trabajado y conversar sobre el contenido del mismo, haciendo énfasis en las aparentes generaciones de personas que lo conforman. Contextualizar un poco más detalladamente la obra.

FINAL

3. Elaborar un tríptico en equipo que dé cuenta de la duración de vida de ellos, sus padres y sus abuelos (corta, media y larga duración).
 - a. En tercias, realizar un tríptico con los estambres de la actividad 1. Cada equipo debe determinar la organización de la composición de su tríptico, de tal forma que nos narre las diferentes duraciones abordadas a partir de las formas que decidan formar con los estambres. Las únicas consignas son que cada parte debe tener un fondo distinto al de los demás, en tanto color como adornos adicionales, y que quede dividido en tres partes el trabajo.
 - c. Compartir grupalmente los trabajos realizados.
 - d. Responder el cuestionario de modo individual (incluye autoevaluación).

ANEXO 1.5 08/05/19

CONTENIDOS: -Análisis preiconográfico e iconográfico de los murales de Zalce	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: -Guía de observación en tríos -Texto descriptivo de los murales	SESIÓN: 5
--	--	---------------------

-Estimaciones del tiempo histórico: las <i>larguísimas</i> duraciones de la historia de México. -La causalidad aplicada a las líneas generacionales. -Características generales de las representaciones bidimensionales: el largo, el ancho.	-Ejercicio “Manchas gemelas”	
	EJES: -Apreciación -Contextualización -Expresión	FECHA: 08 de mayo de 2019.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Relacionar las duraciones del tiempo personal y de las dos generaciones inmediatas ascendentes de los estudiantes con diferentes momentos de la historia de México para reflexionar sobre su distancia temporal respecto a su propio tiempo de vida, así como a la relación de causalidad entre el pasado y el presente. 2. Abordar algunos periodos de la historia de México por medio de imágenes de murales para fortalecer la relación del estudio de la historia junto a las artes visuales recurriendo al análisis iconográfico (fase preiconográfica). 3. Trabajar características generales de las representaciones plásticas bidimensionales para favorecer sus posibilidades de apreciación y de expresión en este lenguaje artístico.		
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Reproducciones en rompecabezas de fragmentos centrales de los murales de Alfredo Zalce: <i>Importancia de Hidalgo en la Independencia</i> y <i>Los defensores de la integridad nacional</i> *Guías de observación *Tiras de estambre de diferentes tamaños *Ejercicio fotocopiado de “Redes genealógicas” *Godetes *Pintura acrílica en colores primarios *Cartulina blanca *Hojas blancas de papel bond	REQUISITOS ESPACIALES: *Aula de clase TIC’S: *Imágenes de murales para proyectar *Imagen sobre la bidimensionalidad *Imágenes de esculturas *Imagen de clasificación de los colores (primarios, secundarios y terciarios). *Equipo de cómputo *Cañón de proyección	
SECUENCIA DIDÁCTICA: INICIO 1. Apreciar dos murales de Alfredo Zalce haciendo énfasis en las cualidades visuales y en los aspectos técnicos de las representaciones artísticas visuales que han sido trabajados en sesiones pasadas, así como en los momentos históricos nacionales que narra el contenido de cada uno de ellos.		

- a. Armar rompecabezas en equipos de los fragmentos centrales de los murales *Importancia de Hidalgo en la Independencia* y *Los defensores de la integridad nacional*, de Alfredo Zalce (seis equipos en total, tres equipos con un mural y tres con el otro).
- b. Llenar una sencilla guía de observación en equipo para registrar las impresiones, deducciones y conclusiones elaboradas en el pequeño grupo de trabajo.
- c. Observar grupalmente ambas imágenes de los murales y escribir un texto breve de manera individual en el que los niños describan pre-iconográficamente lo que observan en cada una de las imágenes.
- d. Hacer comentarios en grupo relativos al contenido de las obras, aspectos técnicos generales y los momentos o personajes de la historia nacional que plasman. Compartir el nombre provisional con que cada equipo tituló a la obra trabajada.
- d. Enfatizar en que, tanto sus imágenes en rompecabezas, como las proyectadas e incluso los murales originales son representaciones bidimensionales porque sólo tienen largo y ancho (comparar con objetos inmediatos con volumen e imágenes de esculturas).
- e. Conversar acerca de la distancia temporal que los separa a sus abuelos, a sus padres y a ellos de éstos a través de tiras de estambre que representen la larga, la media y la corta duración respecto a la *larguísima* duración de “La historia”.

DESARROLLO

2. Realizar el ejercicio “Redes genealógicas” utilizando combinaciones de colores en orden sucesivo.
 - a. Recordar la clasificación de los colores en primarios y secundarios. Con la imagen del círculo cromático introducir a los colores terciarios.
 - b. Hacer las mezclas debidas para generar los colores secundarios y terciarios con los godetes y la pintura acrílica.
 - c. Realizar de modo individual el ejercicio “Redes genealógicas” de forma tal, que a la primera generación le corresponda un color primario, a la segunda uno secundario y a la tercera una terciario.
 - d. Vincular la actividad con las duraciones abordadas y cuestionar en qué posición de esa red genealógica estaría la historia, así como cuál color podríamos adjudicarle para estimular el pensamiento del estudiantado. NO ALCANZÓ A SER REALIZADO EN ESTA CLASE.

FINAL

3. Llevar a cabo la actividad “Manchas gemelas” a fin de reforzar la combinación de colores a través de la experimentación personal con el soporte y la pintura.

ANEXO 1.6 14/05/19

CONTENIDOS: -El tiempo histórico en retrospectiva: la <i>larguísima</i> duración y las redes genealógicas. -Procesos y personajes de la historia de México expresados en obras pictóricas. -Los colores terciarios y la sucesión en la elaboración de combinaciones. -Análisis iconográfico e iconológico de los murales de Zalce	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: -Ejercicio “Redes genealógicas” -Guía de observación en equipos -Composición visual de los murales en tríos	SESIÓN: 6
	EJES: *Apreciación *Contextualización	FECHA: 14 de mayo de 2019

	*Expresión	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Abordar el tiempo histórico en retroceso a partir del presente para ir consolidando las relaciones causales y de sucesión mediante de las redes genealógicas. 2. Relacionar la combinación de colores recurriendo a la sucesión con su aplicación en redes genealógicas para fortalecer el vínculo entre el tiempo personal y la expresión plástica. 3. Platicar sobre algunos periodos y personajes destacados de la historia de México a través de la apreciación de imágenes de murales para fortalecer la relación del estudio de la historia junto a las artes visuales con los niños del grupo recurriendo al análisis iconográfico y al ordenamiento espontáneo de los periodos observados.		
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Ejercicio fotocopiado de “Redes genealógicas” *Godetes *Engrudo *Colorante vegetal en colores primarios *Reproducciones en rompecabezas de fragmentos centrales de los murales de Alfredo Zalce: <i>Importancia de Hidalgo en la Independencia</i> y <i>Los defensores de la integridad nacional</i> *Guía de observación *Cartulinas blancas *Rodillos *Esponjas	REQUISITOS ESPACIALES: *Aula de clase TIC’S: *Fotografías de murales para proyectar (centrales) *Imagen de clasificación de los colores (primarios, secundarios y terciarios). *Fotografías de laterales de murales para proyectar *Equipo de cómputo *Cañón de proyección	
SECUENCIA DIDÁCTICA: INICIO 1. Realizar el ejercicio “Redes genealógicas” utilizando combinaciones de colores en orden sucesivo. a. Recordar la clasificación de los colores en primarios y secundarios. Con la imagen del círculo cromático introducir a los colores terciarios. b. Elaborar pintura casera con engrudo y colorantes rojo, azul y amarillo y hacer las mezclas debidas para generar los colores secundarios y terciarios con los godetes. c. Realizar de modo individual el ejercicio “Redes genealógicas” de forma tal, que a la primera generación le corresponda un color primario, a la segunda uno secundario y a la tercera una terciario a través de un orden sucesivo, pero dejando la libertad de que en los espacios que consideren pertinentes incorporar a los miembros de su familia que decidan agregar a su propia red, aun cuando no tengan correspondencia generacional. d. Vincular la actividad con las duraciones abordadas y cuestionar en qué posición de esa red genealógica estaría la historia, así como cuál color podríamos adjudicarle para estimular el pensamiento del estudiantado.		

DESARROLLO

2. Apreciar las imágenes de los murales ya trabajadas la clase pasada a través de rompecabezas.
 - a. Intercambiar entre los equipos de trabajo los dos modelos de rompecabezas de los murales *Importancia de Hidalgo en la Independencia* y *Los defensores de la integridad nacional*, de Alfredo Zalce. Armarlos y llenar la guía de observación.
 - b. Volver a observar grupalmente ambas imágenes de los murales y comenzar a observarlos iconográfica e iconológicamente.
 - c. Inferir a través de una lluvia de ideas qué momentos de la historia de México están siendo plasmados en las obras o, en su defecto, qué personajes históricos aparecen. Escribirlos en el pizarrón. Hacer énfasis en cómo, generalmente, puede ser apreciada cada una de las obras respecto a los elementos más destacados (*punctum*). Establecer las diferencias entre una y otra.
 - d. Conversar sobre el autor de las obras (año de elaboración) y recordarlo a través de las imágenes de él que ya han sido proyectadas. Comparar si fueron realizadas de modo “fotográfico” o después de los periodos históricos que nos cuentan.

FINAL

3. Identificar los personaje/escenas que aparecen en las imágenes de los murales y crear una narración hecha con imágenes en las que se intente dar cuenta de lo que sucede en éstos.
 - a. Recortar los personajes identificados en la actividad anterior y en los mismos equipos de trabajo del ejercicio inicial y elaborar en conjunto una narración con imágenes “alterando” el contenido de la obra. Utilizar las pinturas caseras elaboradas para incidir en el desarrollo de la trama. Si lo requieren, escribir la historia, pero después de haberla compuesto visualmente (o como se sientan cómodos).
 - b. Compartir grupalmente los trabajos realizados.
 - c. Observar uno de los laterales de cada mural y dejar abierta la interpretación para la siguiente sesión.

TAREA:

-Traer una lámina de la Independencia de México y la Conquista de México.

ANEXO 1.7 20/05/19

CONTENIDOS: -El tiempo histórico en retrospectiva: la <i>larguísima</i> duración -Procesos y personajes de la historia de México expresados en obras pictóricas. -Las obras de arte como fuentes históricas. -La investigación histórica a partir de la imagen. -La línea del tiempo de la obra de arte. -Las fichas técnicas en las obras de arte	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: - Narraciones escritas en equipo de las composiciones elaboradas en la sesión anterior -Libros acordeón en tercias -Fichas de personajes -Cuestionario 7 EJES:	SESIÓN: 7 FECHA:
---	---	--

-El análisis iconológico de los murales de Zalce	*Apreciación *Contextualización	20 de mayo de 2019
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Conversar sobre algunos periodos y personajes destacados de la historia de México a través de la apreciación de imágenes de murales para fortalecer la relación del estudio de la historia y las artes visuales con los niños del grupo recurriendo a la construcción de narraciones libres y al ordenamiento espontáneo de los periodos observados a través de una línea del tiempo. 2. Reconocer a las obras de arte como posibles fuentes históricas que se sitúan en el tiempo para reconocer su papel como promotoras del estudio de la historia. 3. Continuar la apreciación y el análisis iconológico de las imágenes referidas para profundizar en la contextualización histórica de éstas valiéndose de las fichas técnicas de las obras y de la investigación histórica que puede realizarse a partir de éstas.		
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Tarjetas para elaborar fichas técnicas *Obras elaboradas por los niños donde reconstruyeron los murales trabajados *Ejercicio fotocopiado “Gama de intensidades” *Cartulina negra *Cartulina de colores *Fotocopias de los murales trabajados para recortar personajes *Monografías de “La Conquista de México” y “La Independencia de México” *Libros de texto de <i>Historia, cuarto grado</i> , pp. 82-83, 90-94, 154-155, 160, 175-176. *Fichas de personaje *Cuestionarios individuales y autoevaluación *Pintura acrílica en colores primarios, negro y blanco *Godetes *Rodillos, esponjas y corchos *Material variado para composición		REQUISITOS ESPACIALES: *Aula de clase TIC’S: *Proyección de fragmentos centrales y laterales, así como las fichas técnicas de los murales <i>Importancia de Hidalgo en la Independencia</i> y <i>Los defensores de la integridad nacional</i> , de Alfredo Zalce en Power Point * Libros de texto de <i>Historia, cuarto grado</i> PDF, pp. 82-83, 90-94, 154-155, 160, 175-176. *Proyección de líneas del tiempo en Power Point *Equipo de cómputo *Proyector
SECUENCIA DIDÁCTICA: INICIO 1. Construcción de la narrativa verbal de las composiciones visuales hechas la clase anterior. a. Conversar grupalmente sobre las “historias” que los niños piensen que cuentan las obras de Alfredo Zalce de <i>La importancia de Hidalgo en la Independencia</i> y <i>Los defensores de la integridad nacional</i> .		

- b. Para dispersar un poco al grupo, apreciar visualmente los laterales que conforman a cada uno de los murales mediante su proyección y hacer un conversatorio de lo que observan en ellos de modo general. Promover que los niños deduzcan a cuál de los fragmentos centrales con los que se ha estado trabajando pertenece cada uno de los laterales, así como cuál mural fue hecho antes que el otro.
- c. Registrar por escrito la historia que cada equipo elaboró en la última parte de la sesión anterior. Adjuntarle una ficha técnica una vez que hayan conocido las características de las fichas técnicas de los murales trabajados y exponer al resto del grupo su obra vía un relator.

DESARROLLO

- 2. Situar cronológicamente el contenido de las obras aludidas en una línea del tiempo.
 - a. Elaborar un libro acordeón en equipos de trabajo con cartulina negra y cartulina de colores como soporte en donde ubiquen de modo espontáneo los personajes del mural que deseen en el orden sucesivo que ellos piensen que fueron dándose los acontecimientos y procesos históricos. Hacerlo con deocupage.
 - b. Exponer los trabajos grupalmente.

FINAL

- 3. Ampliar el análisis iconográfico e iconológico de las obras ya trabajadas complementando con la “investigación histórica”.
 - a. En equipos y con las monografías que han traído y con los libros de texto de historia investigar quiénes son los personajes desconocidos que han estado causando interés en los niños (Hernán Cortés, “La Malinche” y Cuauhtémoc, “El Pípila”, Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide), de acuerdo al mural que cada uno esté trabajando.
 - b. Llenar una ficha de personaje de los anteriormente aludidos y ubicarlos en los murales.
 - c. Conversar grupalmente acerca de los personajes que se suman a la lectura de los murales, haciendo énfasis en las imágenes del libro de texto y de las monografías en donde aparecen éstos para compararlos visualmente con las representaciones de éstos elaboradas por Alfredo Zalce. Recurrir a los trabajos realizados por los niños para comprobar si acertaron en ubicar a los personajes.
 - d. Mostrar una línea del tiempo de cada mural y otra que abarque los periodos estudiados más la vida de Alfredo Zalce recurriendo a las imágenes utilizadas en la actividad 2, utilizando una presentación.. Explicar por qué las obras de arte pueden servir para estudiar e investigar historia.
 - d. Llenar el cuestionario y autoevaluación de modo individual.

ANEXO 1.8 22/05/19

CONTENIDOS: -Las intensidades del color. -El artista elegido y su obra. -El muralismo mexicano.	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: -Ejercicio “Gama de intensidades” -Bocetos del mural móvil	SESIÓN: 8
---	---	---------------------

-Los personajes cotidianos que aparecen en las obras pinturas. -La planeación del proyecto didáctico para el “mural móvil” como creación colectiva. -El tiempo histórico en prospectiva.	EJES -Apreciación -Contextualización	FECHA: 22 de mayo de 2019.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Retomar el análisis iconográfico de las obras de Zalce para encontrar más elementos técnicos (intensidades del color) y simbólicos que amplíen su lectura a partir de la aparición de los personajes cotidianos y su relación con la vida de los estudiantes. 2. Identificar al muralismo mexicano como una corriente artística a la que Zalce perteneció para promover la contextualización histórica de sus obras, aunado a la exploración de otras de sus obras a partir de fuentes secundarias. 3. Planificar grupalmente un proyecto didáctico que busque como producto final la elaboración de un mural móvil para que los niños expresen ideas derivadas de todo el desarrollo de la propuesta, dejen testimonio de sí mismos como sujetos históricos bajo la idea del tiempo en prospectiva.		
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Ejercicio “Gama de intensidades” *Pintura acrílica en colores primarios, blanco y negro *Godetes *Libros sobre Alfredo Zalce: <i>Alfredo Zalce</i> , México, Instituto Michoacano de Cultura, 1982; Alfonso Vaca Morales (coord.), <i>Alfredo Zalce, artista michoacano</i> , México, Gobierno del Estado de Michoacán, Secretaría de Educación Pública, Instituto Politécnico Nacional e Instituto Michoacano de Cultura, 1997, y; Alfonso Vaca (coord.), <i>Alfredo Zalce</i> , México, Gobierno del Estado de Michoacán y Secretaría de Cultura, 2005.	REQUISITOS ESPACIALES: *Aula de clase REQUISITOS AUDIOVISUALES: *Video “Zamba-Diego Rivera y sus murales-Canal Pakapaka” (https://www.youtube.com/watch?v=fedqE7-0kok). *Video “Muralismo mexicano” (https://www.youtube.com/watch?v=qON91DPgEJg). *Video “Muralismo/clases de artes para niños/Capicúa” (https://www.youtube.com/watch?v=wk0Id4lAkeY) Consultados el 18/05/19.	
SECUENCIA DIDÁCTICA: INICIO 1. Identificar las intensidades del color y su aplicación en obras pictóricas conocidas. a. Observar en los murales de Zalce ya trabajados (<i>Importancia de Hidalgo en la Independencia, Los defensores de la integridad nacional y Gente y paisajes de Michoacán</i>) los colores que los componen (además de lo que los niños gusten aportar). Hacer hincapié en el juego de luces y sombras y en el papel del color y el manejo de sus intensidades para crear estos efectos. Preguntar cómo es que se puede oscurecer o aclarar un color. b. Ubicar a los personajes cotidianos que aparecen en las obras e identificar qué colores e intensidades los componen, además de las actividades que están haciendo.		

c. Resolver de modo individual el ejercicio “Gama de intensidades” con pintura acrílica y conversar sobre el papel del blanco y el negro como opuestos para lograr llevar a cabo diferentes intensidades.

DESARROLLO

2. Conocer más la obra de Alfredo Zalce a partir de la apreciación de otras de sus obras, así como al muralismo mexicano por ser ésta una corriente artística que también cobijó a este pintor.

a. En equipos de trabajo, observar las obras que aparecen en los libros de Alfredo Zalce. Promover que identifiquen puntos, líneas, colores, intensidades, formas, tamaños, fondos.

b. Invitar a que busquen en los libros las obras que hemos estado trabajando para ver si identifican detalles no vistos con anterioridad en ellas y escribirlos.

c. Proyectar el video “Zamba-Diego Rivera y sus murales-Canal Pakapaka” para trabajar el muralismo mexicano de modo general. Conversar sobre la relación entre Rivera y Zalce y sobre la técnica al fresco que se menciona en el video y compararla con la encáustica que ya conocieron en la sesión 3 (relacionar con la técnica empleada por Zalce sin descubrir que las obras trabajadas en las sesiones anteriores son murales).

d. Ver el video “Muralismo mexicano” y destacar los temas que enaltece este movimiento artístico debido a la época. Hacer énfasis en la presencia de los personajes de la vida cotidiana y la importancia de su presencia.

FINAL

3. Planear colectivamente un proyecto didáctico basado en un mural móvil sobre un soporte de conocimiento del estudiantado que dé cuenta de su tiempo, de la historia y de la pintura (SESIÓN 8 y 10).

a. Conversar sobre la importancia de realizar registros que dejen testimonio de nuestro paso por el tiempo, de tal forma que todos somos sujetos históricos, así como los personajes cotidianos sobre los que se discutió previamente.

b. Ver el video “Muralismo/clases de artes para niños/Capicúa” para despertar el interés por realizar un producto en conjunto.

c. Invitar al grupo a organizarnos para llevar a cabo una obra colectiva sobre un soporte conocido por todos: el petate. Charlar sobre el material de qué está hecho, cómo se elabora, para qué se usa normalmente.

Sugerir como temas el tiempo, las duraciones -corta, media, larga-, los personajes históricos y cotidianos, la conquista e independencia de México, etcétera. Una pregunta detonadora podría ser cómo celebran los niños actualmente un evento acontecido en el pasado (la independencia), o cualquier otra que surja en el momento. Insistir en la imaginación de su tiempo en el futuro y lo cómo se ven a sí mismos para que también lo añadan a su producción. BOCETOS

g. Contestar el cuestionario y autoevaluación individual.

ANEXO 1.9 23/05/19

CONTENIDOS: -La visita guiada como vinculación al patrimonio artístico e histórico -La experiencia estética como fuente de acercamiento al conocimiento histórico	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: -Guía de observación “¡Somos detectives, historiadores y artistas!”	SESIÓN: 9
	EJES: -Apreciación -Contextualización	FECHA: 23 de mayo de 2019
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Realizar un viaje recreativo de contenido histórico y artístico por algunos sitios de la ciudad que Morelia que albergan obras pictóricas monumentales de Alfredo Zalce y otros artistas para fortalecer el desarrollo de la noción de tiempo histórico a través del lenguaje plástico en niños de cuarto grado de primaria. 2. Desarrollar la apreciación visual y la contextualización histórica de las obras observadas para enlazar sus cualidades artísticas junto con el contenido que describen dentro de un universo temporal posible a ser <i>reordenado</i> . 3. Trabajar la expresión plástica personal dentro de un taller artístico que deje evidencia de la visita realizada y que funja como registro del tiempo y la experiencia vivida.		
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Guía de observación “¡Somos detectives, historiadores y artistas!” *Almuerzo frío *Transporte de pasajeros *Gel antibacterial *Papel higiénico *Botiquín básico *Gorra *Agua *Protector solar		REQUISITOS ESPACIALES: *Palacio de Gobierno de Michoacán *Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo *Museo Regional Michoacano “Dr. Nicolás León” *Bosque Cuauhtémoc REQUISITOS AUDIOVISUALES: *Cámara fotográfica y de video
SECUENCIA DIDÁCTICA: Seguir itinerario de viaje y realizar los registros contenidos en la guía de observación:		
Actividad:	Hora estimada:	Lugares y recursos:

*Visita a los murales <i>Importancia de Hidalgo en la Independencia, Gente y paisajes de Michoacán e Historia de Morelia</i> de Alfredo Zalce.	8:45 a 9:20 a.m.	*Palacio de Gobierno de Michoacán. *Guía de observación/registro personal.
Visita al mural <i>Paisaje y economía de Michoacán</i> de Marion Greenwood.	9:30 a 9:50 a.m.	*Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo. *Guía de observación/registro personal.
Descanso en Plaza de Armas	10:00 a 10:45 a.m.	*Almuerzo frío
*Visita a los murales <i>Los defensores de la integridad nacional</i> (Alfredo Zalce) y <i>Retablo de la Independencia</i> (Manuel Pérez Coronado). *Recorrido por el museo. *Taller plástico	11:00 a.m.-1:00 p.m.	*Museo Regional Michoacano “Dr. Nicolás León”. *Guía de observación/registro personal.
Tiempo libre y final del paseo	2:00 a 4:00 p.m.	*Bosque Cuauhtémoc

ANEXO 1.10 30/05/19

CONTENIDOS: -La ejecución y comunicación del proyecto didáctico para el “mural móvil” como creación colectiva -El tiempo histórico en prospectiva	PRODUCTOS ESPERADOS/INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN: -Mural móvil colectivo -Cápsula del tiempo	SESIÓN: 10
--	---	----------------------

-Las obras de arte como fuentes históricas	EJES: -Expresión	FECHA: 30 de mayo de 2019
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Concluir el trabajo con la apreciación visual de las obras elegidas con anterioridad para comparar las ideas iniciales de éstas que aportaron los niños frente al trabajo desarrollado a lo largo de operación de la propuesta didáctica. 2. Llevar a cabo el mural colectivo que quedó organizado con anticipación como testimonio de los niños para incorporar al tiempo histórico en retro y prospectiva y sus duraciones, así como los elementos básicos de las artes visuales y exponerlo a la comunidad escolar y sus familias. 3. Depositar los productos elaborados por los niños durante toda la propuesta didáctica dentro de una “cápsula del tiempo” para dejar abierta la posibilidad del futuro y del tiempo histórico en prospectiva a partir de sus propias elaboraciones.		
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: *Cuestionario individual *Bocetos individuales de mural *Petates *Productos realizados por los niños en sesiones pasadas *Tres petates grandes *Hojas decoradas y de colores *Sellos *Tinta *Corchos, rodillos y esponjas *Estambres *Fomi *Cartón corrugado *“Cápsula del tiempo” *Bolsas de plástico *Pintura acrílica en colores primarios, blanco y negro *Godetes *Crayolas *Plumas y palos de colores *Silicón frío *Pegamento blanco líquido		REQUISITOS ESPACIALES: *Aula de clase *Patio cívico REQUISITOS AUDIOVISUALES: *Equipo de cómputo *Proyector
SECUENCIA DIDÁCTICA: INICIO 1. Realizar un conversatorio en el que los niños expresen las impresiones recibidas en la visita guiada a los murales motivo de estudio.		

- a. Abrir la charla con la frase detonadora “¿A qué nos sabe la historia y el tiempo cuando los vemos pintados? Enlazar con la sinestesia del color para concretar la idea.
- b. Encausar la conversación hacia la presencia de personajes históricos y cotidianos que forman parte de la historia nacional de cuyos efectos los estudiantes también forman parte, así como las maneras en cómo ellos podrán incidir desde el presente hacia su futuro.
- c. Asentar la idea de que las pinturas son una vía de acceso hacia el estudio de la historia, aunque hayan sido elaboradas en tiempo no correspondiente con los pasajes que plasman.
- d. Responder el cuestionario de modo individual.

DESARROLLO

- 2. Ejecutar el proyecto didáctico basado en el mural colectivo que refleje el tiempo, la historia, las duraciones y los personajes cotidianos.
 - a. Con la previa organización y los bocetos realizados en la sesión 8, llevar a cabo el mural, incorporando los elementos trabajados en las representaciones bidimensionales durante todo el desarrollo de la propuesta, reflexionando sobre las dimensiones y textura del petate para imaginar cómo podría ser leído por el espectador.
 - b. Ofrecer distintos materiales para que planeen cómo incidir a través de ellos y así abordar los temas que se hayan designado. Recordar las técnicas/materiales que hemos trabajado con énfasis en las texturas que pueden lograr sobre las formas y los fondos recurriendo a los materiales disponibles y a las técnicas de frotado e impresión sugerir el uso de bolsas de plástico para hacer impresiones).
 - f. Durante el proceso hacerlos pensar sobre el orden (sucesión) que deben seguir para emplear los materiales, así como en las actividades que hacen otros compañeros “al mismo tiempo” que ellos (simultaneidad). Al finalizar, reflexionar sobre el tiempo de duración que demanda la creación de obras de arte.

FINAL

- 3. Montar una galería dentro del aula donde se expongan los productos realizados y sean depositados después en una “Cápsula del tiempo”.
 - a. Convocar a parte de la comunidad escolar y las familias de los niños a que observen los trabajos realizados durante la operación de la propuesta didáctica e intercambiar ideas en conjunto.
 - b. Cerrar la intervención didáctica depositando todos los productos en la “Cápsula del tiempo” para que sean abiertos por el grupo antes de culminar su educación primaria.

ANEXOS 2.1 A 2.10
DIARIO DE CAMPO
APLICACIÓN DE LA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA SOBRE EL TIEMPO
Y LA PINTURA

Lugar de la muestra: Escuela Primaria Rural Federal

“Benito Juárez”, C.C.T.: 16DPR0699S

Turno matutino

San Lucas Pío, mpio. de Indaparapeo, Mich.

Grupo de muestra: 4° “A”, 20 estudiantes

11 niñas, 9 niños

Del 13 de marzo al 24 de mayo de 2019.

ANEXO 2.1 FECHA: 13/03/19

Sesión1

Fue la primera sesión con el grupo de 4° “A”. Los niños mostraron gran ímpetu para trabajar conmigo. Me manifestaron abiertamente el entusiasmo por realizar trabajos artísticos y sabían con antelación que también abordaríamos cuestiones históricas. Me imagino que la profesora titular se los comentó.

La clase transcurrió de manera armónica, con la natural inquietud de los mismos niños de antes al participar y hacer sus aportaciones.

El cuestionario fue resuelto en acompañamiento mío para no dejar lugar a dudas, aunque la mayoría de las niñas (menos Paloma, Eyli y Viridiana) lo resolvieron por sí mismas, dejando algunas respuestas sin terminar de aclarar.

Me sorprendió notar que no se sienten muy seguros cuando leen las horas en el reloj, porque, efectivamente, les cuesta esfuerzo hacerlo. También noté que hay algunos niños que no saben aún cuántas horas dura un día. Me causó gracia que Eyli comentara que la abreviatura a. C. quiere decir ‘aceite’ y Paloma escribió que significaba ‘ace mucho’.

La observación de la imagen de la pintura de Dalí fue complicada porque las condiciones del aula de medios no son adecuadas para el manejo de la luz. Tuve que acercar la laptop a cada niño para que pudieran disfrutar mejor de la imagen. Lo primero que los niños vieron fueron los relojes, pero también estaban asombrados por la figura blanca que a ellos les semejaba un hueso grande. Tuve que ayudar a que refirieran las características de la composición de la obra y también para que profundizaran en aspectos simbólicos de la obra. Algunos dijeron que los relojes estaban como doblados y que era porque hacía calor. Ashley mencionó que el tiempo pasa muy rápido, que no lo podemos tener y que quizá por eso los relojes estaban como aplastados. Les gustó mucho utilizar la mirilla para ver.

ANEXO 2.2 FECHA: 25/03/19

Sesión 2

La clase inició con un juego que requirió ser modificado porque el tiempo contemplado en la planeación era demasiado. Es decir, los intervalos que preví no dieron para que los chicos prolongaran temporalmente sus desplazamientos: los niños incluso caminando se quitaron muy rápido sus ‘colas’. Entonces tuvimos que repetir el juego, disminuyendo a 2 minutos cada fase. Cuando regresamos al salón pregunté que en dónde habían sentido que habían durado más tiempo jugando y dijeron varios que en la segunda ocasión, o sea, cuando corrieron. También pregunté

que si creían que habían durado la misma cantidad de tiempo cuando caminaron o se movieron lento que cuando corrieron y dijeron que no, que había sido más cuando corrieron. Se sorprendieron cuando les revelé que había sido la misma duración.

La actividad de las islas transcurrió bien, pero se repitió el mismo fenómeno que en el juego anterior: el tiempo que yo propuse para cada ronda fue demasiado para ellos, así que tuve que romper con eso y hacer variaciones de duración más azarosas. Al final creo que no resultó ser tan malo, debido a que el fin era que los niños vivieran diferentes rangos temporales para poder compararlos.

Noté que cuando pasaron por la mesa de los colores, había más tensión en sus movimientos. El gis lo manejaban con mayor sutileza y con los crayones son un poco más arriesgados. Los materiales más populares fueron estos dos últimos. Me sorprendió ver cómo encontraban muchas figuras variadas en la mesa de las crayolas y los gises. Nadie quiso trabajar en la de los colores. Cuando platicamos sobre lo que tenía que ver con la simultaneidad, no hubo dificultad para que admitieran que mientras cada uno estaba rayando en una mesa, el resto de sus compañeros hacía lo suyo también en alguna otra.

Para el tríptico pregunté si sabía qué es un soporte porque íbamos a cambiar del papel kraft al bond. Viridiana fue la única que intervino, diciendo que era en lo que se hacía el dibujo o la pintura. Fabián inmediatamente supo de dónde había tomado las imágenes que iban a acomodar en el tríptico porque sacó su libro de texto y comenzó a buscarlas sin comentarlo a nadie. Leímos las imágenes y las pinturas rupestres fueron ubicadas sin problema, incluso hasta mencionaron con qué materiales las hacían los antepasados. Pero las pinturas zapotecas respecto al Códice Florentino generaron un poco de confusión porque decían que en las dos había indios, entonces no se podría saber cuál fue hecha antes que otra. No reconocieron a Hernán Cortés en el código. A varios les ayudaron los pies de imagen, pero también vi que a Jesús y otros los confundieron más. Los criterios que compartimos en plenaria para ayudarles a identificar el paso del tiempo en las imágenes fueron los materiales con que tentativamente se hubieran elaborado, así como los soportes en donde fueron realizadas (cueva, muro de construcción, papel), además del tipo figura humana representada en cada una de ellas.

Disfrutaron de las variantes del gis, sobre todo la de leche con azúcar, a la que atribuyeron varios que era más larga de hacer porque implicaba más ingredientes que mezclar (proceso), aunque Hernán y otros dijeron que el gis con agua era más tardado porque tardaba más en secar (resultado).

ANEXO 2.3 FECHA: 10/04/2019

Sesión 3

Por condiciones ajenas a mí, tuve que realizar la primera actividad en el aula de medios nuevamente, y ello fue una complicación por la cantidad de luz que entra en el salón a falta de cortinas. La proyección del libro de *¿Quién dijo agri dulce?* fue rápida, porque los niños con prontitud identificaban ejemplos concretos de aplicación de las cualidades visuales. Algunos términos fueron complicados de ejemplificar, como el de inconmensurabilidad. Al aplicar las cualidades trabajadas en el mural de *Gente y paisaje de Michoacán* de Zalce, los niños eventualmente se fueron arriesgando a emplear palabras nuevas en su vocabulario. Los niños encimaban sus palabras entre sí para dar detalles de las formas del mural. Nombraban muchos aspectos referidos a las dimensiones ('chiquito', 'grandote', 'grandotote') utilizando su vocabulario habitual. Tuve que intervenir para hacer que centraran su observación en las tonalidades y en las formas, siendo muy reiterativas las segundas, porque buscaban formas geométricas en la pintura.

Respecto a las representaciones de acciones cotidianas dentro del mural, los chicos identificaron algunas escenas con situaciones que ellos han presenciado en San Lucas. Por ejemplo, los músicos y sus instrumentos. Mauricio comentó que el arpa no se toca en la comunidad, ni el

violín, pero que la guitarra sí. De igual modo, conversamos sobre la agricultura del lugar, comparada con la mostrada en uno de los fragmentos del mural que les mostré. Coincidimos en que el maíz también se siembra en San Lucas, pero que el garbanzo y el jitomate también son muy comunes ahí.

Luego presenté al autor de la obra, pero no les comenté que era un mural. Para comenzar a abordar la contextualización, les mostré la línea de vida de Zalce en retrospectiva y a los chicos les parecía interesante observar a Zalce siendo niño. Menor éxito tuvieron sus fotos de adulto y alguien alcanzó a decir que ‘ése’ era un antiguo viejito porque eran puras fotos de las de antes.

Proyecté después la primera explicación técnica de la plástica, que fue el punto, la línea y la forma. Cuando aplicamos lo visto en la presentación del punto y la línea, los niños mostraron haber entendido lo que esperaba, porque no hubo mayor dificultad para trazar líneas y puntos en el trabajo. Nunca habían pintado con hisopos y menos habían experimentado la cera a altas temperaturas, lo que les fascinó.

Finalmente comenzó la elaboración personal del libro acordeón, cuyo soporte era una tira de cartulina. La tira valía diez años y luego pregunté con cuántas tiras se formaría la duración de mi vida. Para hacerlo visual, pedí a tres niñas que unieran sus tiras para comparar mi duración frente a la de ellos. Con esas medidas proporcionales entre la duración de sus vidas y la mía cada uno inició a narrar visualmente su vida; pero comenzaron a surgir complicaciones porque me insistían en que les dijera cómo hacer su libro, aunque yo ya les hubiera mostrado mi ejemplo. Tenían una especie de miedo por arriesgarse a utilizar los materiales disponibles, pero gradualmente fueron disminuyendo. Conforme fueron apostando por manipular las tintas, estambres, pinturas y demás materiales encontraron mayor soltura expresiva, pero varios estaban más entusiasmados por expresarse con los materiales, que en narrar su vida, haciendo que algunos tomaran decisiones equivocadas y quisieran corregir y volver a iniciar. El producto no alcanzó a ser concluido.

ANEXO 2.4 FECHA: 03/05/19

Sesión 4

Hoy terminamos los libros acordeón iniciados en la clase anterior. Como revisé lo que llevaban representado durante y después de esa sesión, noté que varios niños estaban básicamente experimentando con los materiales, pero poco habían hecho respecto a su línea de vida. De hecho, hoy antes de continuar con la elaboración de los libros, le pregunté al equipo de Marcelo, de uno por uno, qué significaban algunas ilustraciones, en caso de que fueran atisbos de manifestación abstracta. Como no me supieron decir, creí conveniente sí proporcionarles los marcadores temporales que preparé. Los utilizaron de modo libre, transitando de lo cualitativo a lo cuantitativo a su gusto.

Los materiales que les ofrecí fueron de su agrado, porque, por ejemplo, el estampado poco había sido experimentado por el grupo, en comparación a la pintura acrílica. Además, hubo formas representativas de expresión bastante personales, aunque también compartieron entre ellos la forma en cómo podían ilustrar el embarazo de su madre estampando con las esponjas redondas.

Respecto a las duraciones, emplear los estambres como forma visual del tiempo ayudó bastante a que yo alcanzara a percatar que no todos los chiquitos mantienen relaciones proporcionales de longitud, lo que hizo que enfatizara en que su tramo de estambre equivalía a diez años. Eyli, por ejemplo, incluso bajo esa consigna, cortó un trozo de estambre demasiado pequeño para la duración de su madre y muy largo para la duración de su abuela. Ninguno correspondía proporcionalmente con el trozo de los diez años e intervine para que reconsiderara sus cortes.

El concepto de generación no fue abordado con la profundidad pretendida, pero la representación visual hecha con los estambres ayudó a que más o menos quedara claro. Dylan dijo que *es como cuando eres igual que tus primos, y tus papás son iguales con sus primos*. Más ya no quise ahondar porque consideré que con eso era suficiente.

Vimos el mural de *Gente y...* de nuevo, y las apreciaciones que revelaban los niños en sus participaciones se referían principalmente a formas y líneas. Como trabajamos ahora fundamentos básicos del color en el ejercicio de “Sumas de Colores” y con la presentación que llevé, en una segunda mirada a la imagen las observaciones se nutrieron. Algunos dijeron que en las faldas de las mujeres había líneas que el pintor había hecho con los colores, y también incorporaron reflexiones en torno a cómo se obtienen los colores secundarios. También surgió algo curioso: la troje que aparece en el fondo ya comenzó a despertar interés en algunos estudiantes, porque ya empiezan a sospechar que la pintura es más grande de lo que les he estado mostrando.

Al final hicimos los trípticos de dimensiones relativamente grandes utilizando los cordones de estambre y el manejo de los colores secundarios en el fondo para que en tercias se realizaran discursos expresivos libres con estos materiales. Sin embargo, trabajar de modo conjunto desató peleas al interior. Yo traté de mediar poco para que los niños resolvieran sus conflictos internos y decidieran lo que más les conviniera. Yo deliberadamente les delegué la responsabilidad de asumir su trabajo creativo en conjunto y así se tomaran su tiempo para hacerlo con calma. Esto es importante para que se acostumbren a hacer trabajos artísticos en equipo.

ANEXO 2.5 FECHA: 08/05/19

Sesión 5

La clase arrancó con los murales de *Los defensores de la integridad nacional y La importancia de Hidalgo en la independencia*. Sin anunciarles qué eran ni de qué trataban, les entregué los murales de Zalce reproducidos en rompecabezas. Les atrajo mucho el ensamblaje de las piezas, porque en general poco a poco los chicos fueron descubriendo la composición hecha por el pintor, en donde algunos personajes fueron clave para realizar el primer análisis preiconográfico. En su mayoría, ubicaron a Miguel Hidalgo, y José María Morelos fue menos popular. Varios equipos reconocían a este último, pero no recordaban con exactitud su nombre. Edwin, inseguro, mencionó que en el segundo mural también estaba Ignacio Allende. Del primer mural nombraron como ‘nómada’ a la figura de Cuauhtémoc, pero el resto de los personajes (a excepción de Hidalgo y Morelos) era una incógnita. Procedimos entonces a contestar en tercias las guías de observación, así como un texto corto que describiera lo que los niños apreciaban de cada mural. En plenaria varios aplicaron parte del lenguaje técnico plástico que hemos estado trabajando, como las formas y las líneas.

Dentro de las guías de observación propuse que titularan a los murales de acuerdo al tema que pensarán que narraban visualmente porque yo no les revelé ese dato, y me dio mucha gracia notar cómo en un caso decían que el tema del mural de *La importancia de...* era la independencia de México, pero ellos lo nombraron “La revolución mexicana”.

Abordamos también el plano como atributo de las manifestaciones bidimensionales, por lo que recurrí brevemente al trabajo con el área en matemáticas para poder apoyarme.

ANEXO 2.6 FECHA: 14/05/19

Sesión 6

Esta clase involucró dos partes, principalmente. Realizamos el ejercicio de “Redes genealógicas” que no pudimos concretar en la clase anterior. Pensé en omitirlo, pero al final aposté por hacerlo y creo que tuvo alcances buenos. Recuperando los fundamentos que ya habíamos visto acerca del círculo cromático, abordamos los colores terciarios. Lograr las combinaciones para obtenerlos no fue tan sencillo para todos, ya que la pintura digital que hicimos con el engrudo mostró variaciones de acuerdo a la cantidad de pigmento que cada uno agregó al solvente. Aun así, el propósito del ejercicio se logró, porque los niños incorporaron a varios miembros de su familia conforme los parámetros de las combinaciones de color que acordamos. De hecho, Mauricio me comentó que ponía a su papá ‘lejos’ de él en su trabajo, porque vivía en ‘El norte’. O sea que no sólo los colores sirvieron para clasificar a cada generación, sino que también fueron proyectadas

las relaciones de proximidad física y afectiva de los chicos con distintos familiares y personas cercanas a ellos.

Para ubicar temporalmente a la historia respecto a la propia vida de los niños, pregunté que si a los abuelos les correspondían los colores primarios para derivar de ellos las generaciones subsecuentes, qué color podríamos asignar a la historia. Me sorprendió cuando Miguel dijo que serían todos los colores mezclados porque la historia era de todos.

Al realizar nuevamente análisis iconográfico sobre los dos murales trabajados desde la clase anterior, fui complejizando el sentido de las reflexiones, y la guía de observación ayudó bastante. Hice mayor énfasis en lo iconográfico y fuimos haciendo transiciones hacia lo simbólico, sobre todo en la representación de El Pípila y del estrechamiento de manos entre Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide en el mural de *La importancia de...* Para esto último, mencionaron algunos que parecía que se saludaban o que estaban haciendo un pacto.

El otro mural fue todavía más sugerente porque los personajes desconocidos eran más. Edwin lanzó la idea de que el hombre al centro (Cuauhtémoc) era un maya o Moctezuma. También él logró identificar ya a Hernán Cortés, aunque desde la clase anterior ya lo había mencionado en voz baja con inseguridad. El resto de personajes seguía en el anonimato, pero los niños me insistían en que les dijera quiénes eran los que yo sabía que eran Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide, así como al ‘detective’ que ubicaron del lado de los conquistadores. Aproveché para preguntar por la mujer que aparecía al lado de Cortés. Sólo dijeron que era como una india y Edwin sí se atrevió a decir que ahí estaba Allende (en alusión a Iturbide).

El interés hacia los personajes fue regulado por mí, por lo que iniciar con la contextualización de las obras se tornó necesario. Eyli, de la nada preguntó si había sido el mismo señor que había pintado el otro mural (el de *Gente y paisaje de Michoacán*) quien había pintado estos dos. Esta observación fue crucial para poder retomar a la figura de Zalce dentro de la propuesta como autor de las obras. Pregunté al grupo si él era contemporáneo de los personajes de los murales o no, para indagar sobre las hipótesis de los niños respecto al momento en que elaboró las pinturas. Por un lado estaban los que decían que las debió haber pintado después, pero también hubo niños como Jesús que dijeron que las pintó en el mismo momento, sólo que Zalce se había escondido en una cueva para que no lo viera ‘el nómada’ (Cuauhtémoc) ni Hidalgo.

Al final elaboramos una composición visual en la que, en tercias, se representaron discursos visuales alternativos a los interpretados por los niños en los murales. Se hizo uso de los elementos plásticos ya trabajados, junto con la combinación de colores terciarios.

ANEXO 2.7 FECHA: 20/05/19

Sesión 7

La clase implicó retomar el producto visual elaborado al finalizar la sesión anterior, no sin antes platicar entre todos qué era lo que los murales de Zalce nos contaban. El tema de la bandera y el país fue muy mencionado, pero también el de la lucha por la libertad, sobre todo por la presencia de las cadenas en *Los defensores de...* y las armas en *La importancia de...*

Luego solicité al grupo que se reunieran en sus equipos de trabajo para que conversaran acerca del trabajo realizado y que ahora lo narraran con palabras. Supongo que por el intervalo entre el día que lo hicieron a hoy algunas ideas se les escaparon y otras se incorporaron, ya que yo recordaba que el día 14, mientras elaboraban su producto, me habían narrado otras cosas. De cualquier forma, esta fue una buena oportunidad para volver a reconsiderar el alcance de su propia obra colectiva y ponerlo por escrito. Fue así que cada tercia elaboró su propio texto y casi todos, salvo uno, iniciaron con una frase similar a “hace mucho tiempo”. Además, Ashley me preguntó a raíz de que lo leyó en una de las monografías que había traído para la clase que qué significaba insurgente y ese término fue incluido en el texto de su equipo luego de que se los explicara yo.

Para darle mayor profundidad a la contextualización histórica de las obras, abordamos el tema de la ficha técnica de las obras de arte, aplicado directamente a las obras de Zalce que hemos

estado trabajando. Pensé que los datos que sugieren que se trata de murales dentro de las respectivas fichas técnicas (“fragmento” o “centro”) revelarían a los niños que se trata de obras monumentales, pero no fue así, por fortuna. El misterio de si les he estado mostrando las pinturas completas o no sigue vigente.

También pregunté cuál de los dos murales pensaban los niños que había sido elaborado primero que el otro, pero el grupo no logró llegar a un consenso.

Así, en el libro los niños acomodaron a su propio criterio temporal el orden lineal con que fueron apareciendo en la historia los personajes de los murales de Zalce. Las charlas que se dieron al interior de los pequeños grupos fueron muy divertidas, porque alcancé a escuchar cómo argumentaban en qué posición iba cada personaje. Por ejemplo, Hernán dijo que Miguel Hidalgo tenía que ir hasta el último porque era el más anciano.

Como la expectativa por revelar a los personajes desconocidos se había hecho más inminente en la clase anterior, en esta realizamos una investigación histórica sencilla utilizando las imágenes de los murales, el libro de texto y una monografía que les pedí que llevaran. Creí que no les atraería esta parte, pero fue todo lo contrario. Fue así como poco a poco fueron descubiertos Vicente Guerrero, El Pípila y Agustín de Iturbide; así como Cuauhtémoc, Hernán Cortés y Malintzin. Hubo que guiar de repente la búsqueda de información, pero fue gracias a las imágenes del libro de texto y de las monografías que pudieron ser constatadas las sospechas de los niños cuando sugerían que el personaje de Zalce se parecía al que salía en el mural de O’Gorman, por ejemplo. Toda esa información fue vertida en el formato de Fichas de Personajes, a la vez que estuve motivando a que vieran la progresión de la historia en los murales justo porque Zalce fue colocándolos así, uno después del otro, y poco a poco varios niños comenzaron a releer las pinturas con la información nueva. Esto y haber mostrado otros fragmentos de los murales al inicio de la sesión fue benéfico para poder entender mejor las obras.

ANEXO 2.8 FECHA: 22/05/19

Sesión 8

Tuvimos la última sesión de la fase medular de la propuesta didáctica y fue muy importante para ultimar detalles para la visita a los murales del día de mañana. Había planeado abordar las texturas como último contenido plástico, pero no fue posible debido a la falta de tiempo. Aun así hicimos un análisis iconográfico previo a la contemplación directa de las obras, enfatizando en las intensidades del color y todos los demás elementos básicos de la bidimensionalidad plástica. Las intensidades en los colores fueron mejor visualizadas por los niños cuando les hice énfasis en todos los tonos de azul que tenía el mural de Hidalgo [*La importancia de Hidalgo en la Independencia*], una vez que realizamos el ejercicio de las intensidades del color. Abordamos éstas recurriendo a un ejercicio similar al de “Sumas de colores” y las aplicamos a un segundo libro acordeón que fue hecho ahora en equipos y en un formato más grande, así como al análisis de los murales de Zalce. Gladis fue quien más participativa estuvo refiriendo cómo el pintor había logrado los colores claros y oscuros de una misma gama.

Aproveché ese análisis para conducirlo nuevamente hacia la contextualización de las obras, centrándolo en los personajes cotidianos y sus acciones, por lo que volvió a aparecer en escena en mural de *Gente y paisaje...* y las escenas de gente común realizando acciones cotidianas. De los otros murales, El Pípila fue avasallador, porque este fue el personaje que más interés había estado causando en los niños desde sesiones anteriores por la antorcha que llevaba en su mano y lo que hacía con ella. Ahora ya sabían qué sentido tenía este acto, pero les seguía dando curiosidad el tipo de vestimenta que llevaba. *Se parece a la gente de atrás, pero a ése le quitaron la ropa*, dijo Marcelo. La ropa fue en lo que más centraron los niños sus comentarios para deducir qué hacían los personajes, además, claro, de la situación en la que los pintó el autor.

Luego dirigí la contextualización hacia la ampliación del conocimiento de la obra de Zalce a través de catálogos impresos para que los niños conocieran que no sólo pintaba sobre cuestiones

históricas. Algo que apoyó bastante la profundización en la vida del pintor fue que al inicio de la jornada, los chicos llevaban información sobre la vida del pintor porque su maestra titular se las había pedido para abordar el tema de la biografía en la asignatura de español y me la contaban con mucha alegría. Miguel dijo que él sí había ido al lugar de origen de Zalce, que es Pátzcuaro. El equipo de Claudia y compañía miraban anonadados la dedicatoria en puño y letra que hizo Zalce en el libro que ellos revisaban. El de Zuria y Dulce no paraban de hojear las láminas de las pinturas que hablaban sobre la Noche de Muertos; pero el de Dylan fue el primero que ubicó en su material el mural de Hidalgo que ya conocían. De todos los temas, el de la Noche de Muertos fue el que más impacto tuvo en el grupo, debido a la conexión con la propia vida de los niños.

Con mucho cuidado, revelé detalles mínimos sobre la magnitud de los murales y sobre cómo se elaboran, precisamente para preparar a los niños para el viaje de mañana. Aun así, como que ellos no captaban bien a bien qué tan grandes son los murales. Abordamos entonces el muralismo mexicano como último elemento de la contextualización histórica de la propuesta. Vimos el muralismo así como si no tuviera que ver con nuestro trabajo. El pretexto que manejé fue que como eran pinturas y nosotros trabajamos con pinturas, por eso era importante. Además del vínculo de Diego Rivera con Alfredo Zalce, les dije que el muralismo nos serviría para llevar a cabo un mural en la escuela. No obstante, Ashley me volvió a confrontar diciendo que ella creía que yo no les estaba mostrando las pinturas de Zalce completas, que seguro que había más de ellas porque se veía como que eran más grandes.

Para terminar, nos organizamos para realizar el producto final (mural móvil). El tiempo fue el tema central que propuse y el grupo lo aceptó. Algunos niños quisieron integrar a Alfredo Zalce en su obra y también a Miguel Hidalgo. Yo les propuse también las ‘duraciones’ que habíamos trabajado en clases anteriores. Los chicos decidieron hacer el mural en tres partes y asignarle a cada una la correspondencia temporal con el pasado, el presente y el futuro. También propusieron los materiales, pero el fondo sí se los designé yo, que fueron los petates de San Lucas.

Después de la organización, solicité que se concentrarán individualmente a elaborar bocetos de lo que quisieran integrar en el mural en la última clase.

ANEXO 2.9 FECHA: 23/05/19

Sesión 9

La preparación de la visita guiada implicó diseñar una guía de observación hecha a modo de juego que fue entregada a las afueras del Palacio de Gobierno. Arribamos ahí antes de las 09:00 a.m. y expliqué a los niños la dinámica del juego antes de entrar: observar los murales con la lupa incluida con la guía y después encontrar aquellos personajes u objetos que habían causado interés en las clases, así como otros que no habían podido ser vislumbrados en el salón de clases dadas las características de la imagen y la luz proyectadas sobre la pared.

Los niños y yo iniciamos el recorrido y se quedaron realmente asombrados cuando vieron el mural de *Importancia de Hidalgo en la Independencia*. Pregunté a un grupo de niños si habían pensado que las obras fueran de ese tamaño. Miguel dijo que las pensó grandes, pero no tanto, mientras que Antonela dijo que ella pensaba que serían un cuadro pequeño. La monumentalidad los convocó a tomar distintas posiciones corporales para observar detalles no vistos antes, y sus gestos y expresiones de sorpresa fueron arrasadoras.

Comenzaron a buscar los detalles contenidos en la guía en pequeños equipos que de manera natural se formaron y eso hizo que socializaran entre ellos sus impresiones. Algunas niñas señalaban a los personajes de uno en uno y dijeron que estaban pintados en ese orden porque así había pasado la historia.

El doctor Napoleón ayudó bastante con el recorrido de ese mural, el de *Historia de Morelia* y el de *Gente y paisaje de Michoacán*, porque sus conocimientos históricos ayudaron más a su interpretación, ya que hubo cosas muy concretas que les llamaron la atención, como el león con corona de la parte central de la primera obra.

Yo busqué relacionar algunas escenas con el contexto de San Lucas. Gladis, Ashley, Antonela, Claudia y Hernán participaron mucho en la contemplación. En un descuido de mi parte por seguir con el recorrido no di importancia suficiente a la escena de la presa de Infiernillo que está en el mural de *Gente y paisaje...* Cuando uno de los acompañantes adultos se involucró en la lectura general de la obra e hizo énfasis en dicha escena, Ashley lo interrumpió acotando para qué sirven las presas y que los castores también las construyen.

En el Colegio de San Nicolás pudieron contrastar el estilo de Greenwood con el de Zalce y les llamó mucho la atención del color azul que representaba al lago de Pátzcuaro. De hecho, Emmanuel dijo que se parecía al lago de Zinapécuaro, pero que éste ya está muy verde (a causa de la plaga de lirio acuático que padece). Este mural destacó lo que en clase vimos como intensidades del color y me enfoqué en que me refirieran cómo se logran los colores oscuros. Gladis insistió con recurrencia en nombrar las formas y los colores y sus combinaciones dentro de las obras y fue quien más nombró la presencia de las intensidades logradas por el color negro.

En el Museo Regional, dada la dinámica del recorrido hecho por la guía del lugar, ya no pudieron completar a cabalidad la guía de observación, pero se compensó visitando las salas abiertas al público. Claudia Guadalupe fue quien más destacó con sus participaciones y varios niños refirieron haber visto el tipo de figuras prehispánicas del museo en casas de sus comunidad.

Casi al final observamos el mural de *Los Defensores de la Integridad Nacional* y justo en esta obra varios niños generaron deducciones en torno la presencia de “el detective” que ellos nombraron en sesiones anteriores, mismo que causaba interés porque era de otro tiempo porque estaba vestido de forma diferente. Oí que Mauricio dijo que el señor del saco tal vez era un espía del futuro.

La presencia de la Coca-Cola les asombró, pero a niños como Hernán y Dylan les inquietaba su presencia en una pintura donde está “El Miguel Hidalgo”, como se refieren a él. Eyli dijo que la Coca-Cola estaba ahí porque al pintor le gustaba mucho y le había dado sed a causa de tanto pintar.

En este mural y en el de *Importancia de...* notaron en vivo la presencia de algunos personajes históricos que alcanzaron a reconocer en los laterales de las obras, como a Benito Juárez y a Francisco I. Madero. El resto no fue identificado por ellos, pero les complació corroborar que era cierto que las obras con las que habíamos estado trabajando sí estaban incompletas, tal como lo habían sospechado.

ANEXO 2.10 FECHA: 30/05/19 **Sesión 10**

Hoy tuvimos nuestra última clase. Antes de iniciar con la realización del mural móvil, tuvimos una charla los chicos y yo acerca de la visita. Estaban muy complacidos por la experiencia y ansiosos por comentar lo que les había parecido. Comentaron que no habían imaginado que las obras fueran tan grandes ni que se vieran mejor que en las imágenes que yo les estuve proyectando clase con clase. Resolvieron el último cuestionario y para mi sorpresa todavía noté sucesiones de personajes históricos extrañas, pero interesantes, lo mismo que representaciones de las duraciones generacionales desproporcionadas entre sí.

Posteriormente, con los bocetos realizados en la sesión octava el grupo se dividió en equipos y procedieron a organizarse internamente para determinar el sentido de sus trabajos. No obstante, me percaté que, siguiendo la propuesta que Ashley hizo en su equipo respecto a representar el tiempo a través de la transición del día y la noche en el cielo, los otros dos equipos acudieron a ella para también plasmar el cielo en su sección y así darle continuidad a la obra.

El manejo de los materiales entusiasmó mucho al grupo, pero fui insistente para que aplicaran los conceptos técnicos que abordamos a lo largo de mi intervención en el aula. La mezcla de colores y el manejo de intensidades preponderaron por encima de otras posibilidades, aunque sí agregaron plumas, palitos de madera y recortes de papel. En uno de los equipos hubo conflictos

respecto a plasmar el paso del tiempo a través del día y la noche. En otro discutieron por poner a Miguel Hidalgo con cabello amarillo.

Montamos una exposición de los productos realizados para conocimiento de la comunidad escolar y las familias de los niños. Al finalizar, todos sus trabajos fueron depositados en la cápsula del tiempo que les preparé y será abierta dentro de dos años, antes de que egresen de la primaria.

ANEXOS 3.1 A 3.8 PRODUCTOS OBTENIDOS

ANEXO 3.1, 25/03/19.

Sesión 2

SISTEMATIZACIÓN DE TRÍPTICO DE SUCESIÓN DE IMÁGENES HISTÓRICAS.

Imágenes utilizadas:



Pinturas rupestres en la llamada Cueva Pintada. Tienen una antigüedad de 7500 años. Sierra de San Francisco, Baja California Sur.



Fragmento mural de una tumba zapoteca.



Llegada de Cortés a Veracruz y recepción de los embajadores de Moctezuma, *Códice Florentino*, siglo XVI.

Fuente: *Historia. Cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 2014, pp. 30, 53 y 91.

Trípticos con sucesiones ordenadas correctamente	Trípticos con sucesiones ordenadas correctamente sin	Trípticos con sucesiones ordenadas incorrectamente con pie de imagen correspondiente	Trípticos con sucesiones ordenadas incorrectamente
---	---	---	---

con pie de imagen correspondiente	pie de imagen correspondiente		sin pie de imagen correspondiente
Naydelin, Ashley, Saíd Hernán, Claudia Guadalupe, Gladis Guadalupe, Flora Antonela, Edwin, Miguel Ángel, Marcelo Alexander. Total: 11	Dulce Guadalupe, Zuria Samantha, Jesús Alexander, Kinverli, Mauricio. Total: 5	Claudia Viridiana Total: 1	Dylan, Danna Paloma, Eyli Guadalupe. Total: 3

MUESTRAS DE TRÍPTICOS:

Técnicas utilizadas: gis seco, gis con agua y gis con leche y azúcar.



Tríptico con sucesión ordenada correctamente con pies de imágenes correspondientes. Miguel Ángel, 10 años.

Tríptico con sucesión ordenadas correctamente sin pies de imágenes correspondientes. Jesús Alexander, 9 años.





Tríptico con sucesión ordenada incorrectamente con pies de imágenes correspondientes. Claudia Viridiana, 9 años.

Tríptico con sucesión ordenada incorrectamente sin pies de imágenes correspondientes. Eyli Guadalupe, 9 años.



ANEXO 3.2, 10/04/19

Sesión 3

EJERCICIO DE PUNTILLISMO Y ENCÁUSTICA

Técnicas utilizadas: Puntillismo con acrílico y encáustica con cera.



Flora Antonela, 9 años

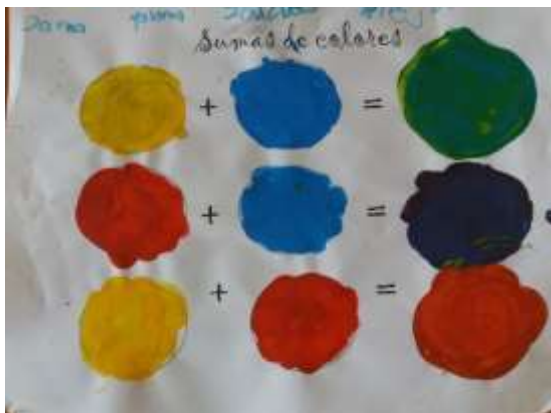


Edwin, 9 años

ANEXO 3.3, 03/05/19

Sesiones 3-4

EJERCICIO “SUMAS DE COLORES”



Danna Paloma, 9 años



Dylan, 10 años

MUESTRAS DE LIBRO ACORDEÓN

(Iniciados el 10/04/19)

Técnica utilizada: Decoupage/collage (con énfasis en las líneas y las formas).



Libro acordeón con marcadores cuantitativos. Dulce Guadalupe, 9 años



Libro acordeón con marcadores cuantitativos. Marcelo Alexander, 10 años



Libro acordeón con marcadores cualitativos y cuantitativos. Ashley, 9 años

MUESTRAS DE TRÍPTICO COLECTIVO DE LAS DURACIONES

Técnica utilizada: Collage (con énfasis en los fondos y los colores primarios y secundarios).



Miguel Ángel, Zuria Samantha y Dulce Guadalupe.

Naydelin, Josué Emmanuel y Flora Antonela.



Claudia Guadalupe, Ashley y Gladis Guadalupe.

ANEXO 3.4 PRODUCTOS OBTENIDOS, 14/05/19

Sesiones 6-7

EJERCICIO “REDES GENEALÓGICAS”



Dylan, 10 años.



Gladis Guadalupe, 10 años.

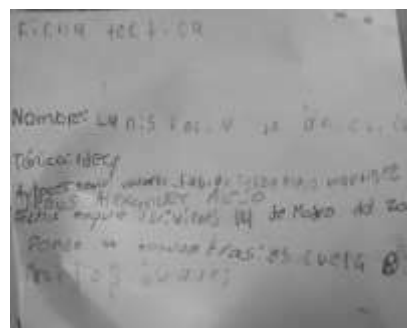
COMPOSICIÓN VISUAL DE LOS MURALES EN TERCIAS

Técnica utilizada: Mixta (con énfasis en la combinación de colores secundarios y terciarios).



La historia de América. Edwin, Fabián Felipe y Jesús Alexander

Ficha técnica



Transcripción del texto (elaborado el 20/05/19):

'La historia de América'

Que un águila se come a una culebra cascabel. Abajo un maya o un nómada o Moctezuma que quiere agarrar a la Malinche. Miguel Hidalgo está protegiendo al temerario hombre de blanco. El maya quiere enfrentar al caballero que se parece a Hernán Cortés. Tal vez la Malinche está en peligro, pero Moctezuma quiere enfrentar al hombre.



La lucha por los derechos. Gladis Guadalupe, Ashley, Saíd Hernán y Claudia Guadalupe

Ficha Técnica

Nombre: La Lucha por los derechos

Técnica: Decoupage

Fecha en que se hizo: 20/05/19

Autores: Gladis Ashley, Claudia

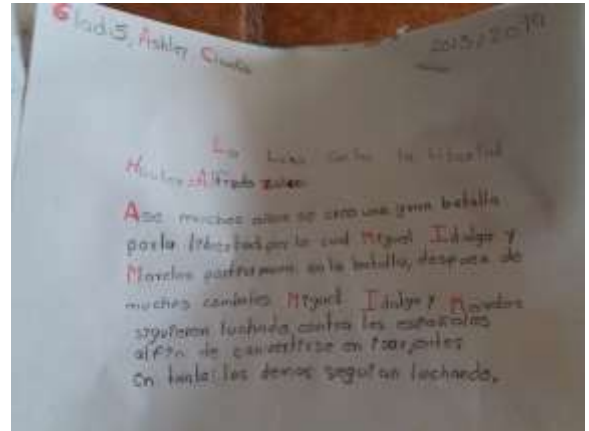
Dónde se encuentra: Escuela Benito Juárez San Lucas

Ficha técnica

Transcripción del texto (elaborado el 20/05/19):

*'La lucha por la libertad'**

Hace muchos años se creó una gran batalla por la libertad, por lo cual Miguel Hidalgo y Morelos participaron en la batalla. Después de muchos combates, Miguel Hidalgo y Morelos siguieron luchando contra los españoles a fin de convertirse en insurgentes. En tanto, los demás seguían luchando.



*No coincide el título de la obra con el del texto. Se desconocen los motivos.

ANEXO 3.5, 20/05/19

Sesión 7

MUESTRAS DE LIBROS ACORDEÓN EN TERCIAS

Técnica utilizada: Mixta (con énfasis en combinación de colores y fondos).



Gladis Guadalupe, Claudia Guadalupe y Ashley



Miguel Ángel, Dulce Guadalupe y Zuria Samantha

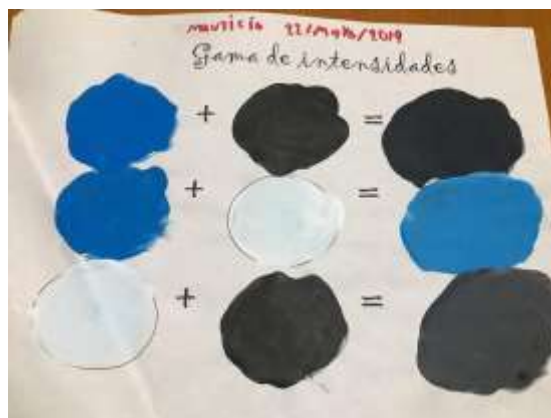
ANEXO 3.6 PRODUCTOS OBTENIDOS, 22/05/19

Sesión 8

EJERCICIO “GAMA DE INTENSIDADES”



Kinverli, 10 años



Mauricio, 10 años



Danna Paloma, 9 años

MUESTRAS DE BOCETOS DEL MURAL

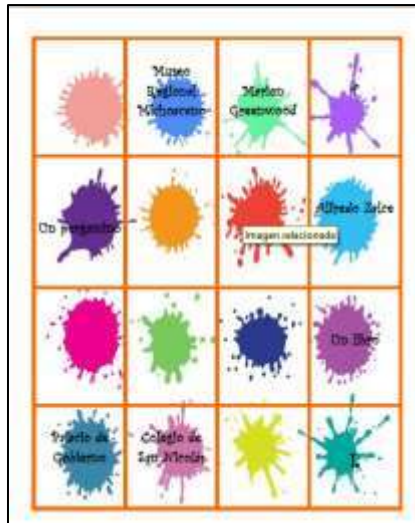




ANEXO 3.7, 23/05/19

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA VISITA GUIADA





ANEXO 3.8, 30/05/19

MURAL MÓVIL COLECTIVO

Técnica utilizada: Collage/mixta



Mural móvil de 4° "A"



“El pasado”



“El presente”



“El futuro”

CÁPSULA DEL TIEMPO



ANEXOS 4.1 A 4.8

SISTEMATIZACIÓN DE CUESTIONARIOS, GUÍAS DE OBSERVACIÓN Y OTRAS ACTIVIDADES

ANEXO 4.1

SISTEMATIZACIÓN DE CUESTIONARIO 1: *TIC TAC... EL TIEMPO QUE SÍ MARCA EL RELOJ*, 13/03/19.

Nota: Sólo han sido trabajadas aquellas preguntas que fueron más relevantes para el análisis de la propuesta didáctica y han sido modificadas respecto a la batería presentada a los estudiantes con fines de sistematización.

TIEMPO FÍSICO			TIEMPO MÉTRICO								ESTUDIANTE /EDAD
1. Actividades del día	2. Actividades de la noche	3. ¿Qué dura más, el día o la noche? ¿Por qué?	4. Una hora tiene _____ minutos; un día tiene _____ horas	5. Pudo leer y escribir las 10:50, 09:30 y 03:00	6. ¿Qué días tienes historia y cuánto dura la sesión?	7. Una semana tiene _____ días; un año tiene _____ meses	8. Nombre de los meses 1°, 3°, 12° y 10° del año	9. ¿Qué significa a. C. y d. C. y dónde estás tú?	10. ¿Cuánto dura un siglo?/ ¿En qué siglo vivimos?	11. Concepto de tiempo	
Cuido a mi hermano, hago mi tarea	Veo la tele y a las 10:00 me duermo	El día, porque en el día ando haciendo muchas cosas y en la noche sólo estás dormido.	87; 25	Sólo 03:00	Martes, una hora o 30 minutos.	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo)	No sé; no sé.	El tiempo es para saber a qué hora nos tomamos las medicinas.	Gladis Guadalupe, 10
Juego, hago mi tarea, estudio.	Dormir, jugar poco.	El día, porque hago más actividades, bueno muchas actividades y en la noche no.	60; 24	Sí	Martes, una hora.	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo).	No sé; no sé.	Para mí el tiempo es cuando pasa algo muy rápido o muy lento, o por ejemplo,	Dulce Guadalupe, 9

										cuando es algo feliz pasa rápido, cuando es triste pasa lento.	
Me la paso jugando, almuerzo, hago la tarea.	La paso viendo la tele, después me duermo.	El día, porque dura desde las 2 de la mañana y termina a las 11 a.m.	60; 22	Sólo 09:30	---, una hora.	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	----- (Después de Cristo).	10 años; 19.	Para mí lo que es el tiempo es algo que pasa muy rápido y también algo que pasa muy lento.	Saíd Hernán, 10
Jugar, hacer tarea, comer y bañarme	Jugar y dormir	El día, porque hacemos más actividades que en la noche.	60; 13	Sólo 03:00	Martes y jueves, una hora.	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Justo después de Cristo).	No sé; 2019.	El tiempo son las horas, minutos, segundos, días, semanas, meses y años que pasa rápido o lento.	Flora Antonela, 9
Hago la tarea y juego.	Veó la tele y luego me duermo.	El día, porque dura más que la noche.	60; 12	Ninguna	Lunes y martes, 5 minutos	7; 11	Enero, marzo, diciembre y octubre	Aceite, después de Cristo. (No se ubicó en la línea del tiempo).	2000; 10.	-----	Jesús Alexander, 9
Juego, estudio, hago mi tarea y veo la tele.	Juego, veo la tele y me duermo.	El día, porque cuando llega la noche y me duermo siento que pasa muy rápido.	60; 24	Sí	El martes, una hora	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo).	No sé; 2019.	El tiempo no se ve, se siente, pero no se conoce.	Ashley, 9

Jugar, tarea, bañar, ir a la calle.	Andar en la calle.	El día, porque puedo ir con mi abuela, jugar y hacer mi tarea.	60; ---	Sólo 03:00	----, 10.32	5; 100	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (No se ubicó en la línea del tiempo).	12; ----	Para ver el tiempo.	Mauricio, 10
Juego y la tarea.	Juego, veo la tele y me duermo.	La noche, porque cuando me duermo se me hace la noche muy larga y me despierto bien tarde.	50; 7	Sí	El martes y el viernes, ----	7; 7	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo).	No sé; no sé.	Yo, para mí el tiempo es muy largo para jugar y para trabajar.	Zuria Samantha, 9
Comer, lavarse los dientes	Dormir, soñar, cenar	El día, porque tiene más horas.	60; 12	Sólo 03:00	Miércoles y viernes, 1 hora	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo).	-----	El tiempo para mí es algo muy importante.	Naydelin, 10
Venir a la escuela y andar en la calle.	Dormir y jugar poco.	El día, porque la noche acaba a la 1.	60; 12	Sólo 09:30 y 03:00	1 hora, 1 día a la semana.	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo).	100 años; 2000	Algo que pasa muy rápido.	Edwin, 9
Yo agarro mi celular, hago mi tarea, almuerzo,	Yo duermo.	El día, porque hay cosas que hacer y en la noche dormimos.	60; 24	Sólo 09:30 y 03:00	Martes, 1 hora	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo).	No sé; no sé.	Para mí el tiempo es algo especial. A veces el tiempo pasa	Miguel Ángel, 10

como, juego.										muy rápido y a veces no.	
Voy a la escuela, hago la tarea, me pongo a jugar y a comer.	Veo la tele, ceno y me voy a dormir y voy al patio de mi casa a jugar un ratito.	El día y durará igual la noche y el día, porque el el reloj marca lo mismo del día.	12; 6	Ninguna	Una hora.	7; 30031	Enero, marzo, marzo, diciembre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo, con su fecha de nacimiento)	No sé; no sé.	El tiempo es algo muy bonito que pasa lento y a veces muy, pero muy rápido.	Fabián Felipe, 10
Hacer mi tarea y juego.	Me lavo los dientes y me duermo.	El día, porque es más grande.	15; 5	Ninguna	Viernes, una hora	7; marzo	Enero, febrero, marzo, julio	‘Ace’ un año, ----	100; 2019	Para mí es cuando una cosa termina rápido y esa hora se acaba rápido.	Danna Paloma. 9
Sueño, hago mi tarea.	En la tarde hace mucho calor, me baño, juego un rato.	El día, porque me la paso jugando después de hacer mi tarea.	20; 12	Ninguna	Una hora	7; 17	Enero, febrero, diciembre , marzo	-----	No sé; 2019	Para mí el tiempo es algo muy valioso y muy importante.	Claudia Viridiana, 9
Bañar, hacer la tarea, ver un ratito la tele y jugar.	Bañar, lavar los dientes, poner pijama, dormir para mañana madrugar.	El día, porque creo que tiene más horas.	60; 12	Sólo 09:30 y 03:00	De 11:30 a 12:30	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo).	12; 1	Para mí el tiempo es un tesoro que nadie lo olvidará.	Dylan, 10

Me la paso jugando al fútbol.	Viendo videos en mi celular.	El día, porque empieza a la 1:00 a.m.	60; 24	Sólo 09:30	Martes, 30 minutos	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	-----	1 año; 2019	El tiempo para mí es mi vida y pasa muy rápido el tiempo pero aun así lo disfrutamos.	Josué Emmanuel, 9
Voy a la escuela y llego y hago mi tarea y después juego.	Me duermo y como.	El día, porque son casi 1:00 horas que se pon el Sol.	60; 12	Sólo 09:30 y 03: 00	Los martes y jueves	7; 12	Enero, marzo, diciembre y octubre	Antes de Cristo, después de Cristo. (Después de Cristo).	No sé; no sé.	El tiempo es algo que pasa muy pronto y a veces no alcanzas a detener.	Claudia Guadalupe, 9
Hago la tarea, juego, voy a mandados.	Duermo.	El día, porque es más.	60; 12.	Ninguna	Martes y viernes, una hora	5; 12	Enero, marzo, mayo, octubre	Aceite, ----	12 años; 2019	El tiempo para mí es algo que pasa volando muy rápido.	Eyli Guadalupe, 9

ANEXO 4.2

SISTEMATIZACIÓN CUESTIONARIO 2, 25/03/19

Nota: La clasificación de los niños en colores responde a los tres grandes equipos que se conformaron a partir de esa sesión y da respuesta a la sucesión de actividades que describieron en la pregunta 3. Sólo han sido trabajadas aquellas preguntas que fueron más relevantes para el análisis de la propuesta didáctica.

1. ¿Dónde sentiste que pasó más tiempo cuando jugabas, cuando te moviste rápido o cuando te moviste lento?	2. ¿Con qué material te gustó trabajar más y qué sentías al usarlo?	3. Dibuja la secuencia de materiales que tú usaste en las islas. SUCESIÓN	4. Mientras tú estabas en la isla de las crayolas, ¿los demás realizaban algo? ¿Qué hacían? SIMULTANEIDAD	5. ¿Duraste el mismo tiempo en cada isla? DURACIÓN	6. Técnica de gis más tardada. DURACIÓN	ESTUDIANTE
---	--	--	--	---	--	-------------------

DURACIÓN						
EQUIPO/ISLA NARANJA						
Rápido	El gis, porque era muy divertido.	Crayones-gises- colores	Un equipo estaba coloreando con colores y el otro equipo con gises.	Sí	Gis con agua (por el resultado)	Gladis Guadalupe
Rápido	La crayola, y sentí muy divertido.	Crayones-gises- colores	No	Sí	Gis con leche (por el proceso)	Jesús Alexander
Cuando me movía mucho.	--- alegría y felicidad.	Crayones-gises- colores	Estaban pintando en otras islas.	Sí	Gis con agua (por el resultado)	Edwin
Cuando pasé corriendo.	Con el gis mojado porque se sentía suave y sentía inspiración.	Crayones-gises- colores	Rayando con lápiz o gises	Sí	Gis con leche (por el proceso)	Ashley
Sentí que pasó más tiempo corriendo.	Con crayolas y gises.	Crayones-gises- colores	Lápices de colores y con gises algunos.	Sí, eso siento.	Gis con agua (por el resultado)	Claudia Guadalupe
Cuando corrimos rápido.	Sentí muy bonito y me gustó trabajar con los gises.	Crayones-gises- colores	Dibujando con crayones.	Sí	Gis con leche (por el proceso)	Saíd Hernán
Rápido	Bonito ----	(Dibujó únicamente gises)	Pintaban y algunos bailaban	Sí	-----	Fabián Felipe
EQUIPO/ISLA VERDE						
Cuando nos movimos lento.	Con los gises.	Gises-colores- crayones	Dibujos.	Sí	-----	Danna Paloma
Cuando me moví rápido.	Con los gises y sentí felicidad.	(No especificó)	Dibujando con colores y crayolas.	Sí	Gis con leche (por el proceso)	Naydelin

Cuando íbamos corriendo.	Con los gises.	Gises-colores-crayones	Pintando.	Sí	-----	Marcelo Alexander
Rápido sentí que pasó más tiempo.	Con gises, porque pintan más bonito.	(No especificó)	Estaban dando vueltas y más vueltas y rayando.	Casi nuestra mesa duró más.	Ninguno	Mauricio
Cuando me moví rápido.	Al dibujar sentí mucha loquera.	Gises-colores-crayones	Pintando.	Sí	Gis con leche (por el proceso)	Dylan
Rápido	Con gises y sentí alegría con loquera.	Gises-colores-crayones	Dibujando con colores y otros con gises.	Sí.	Gis con agua (por el resultado)	Flora Antonela
EQUIPO/ISLA MORADA						
Cuando me moví rápido.	Los gises, porque estaban grandes y en mi casa juego y me sentía bien.	Colores-crayones-gises	Estaban rayando haciendo corazones y caritas.	No	El gis seco.	Zuria Samantha
Cuando me moví rápido.	Con los gises parecía que estábamos en el kínder de tercero.	Colores-crayones-gises	Sí, rayaron.	Sí.	Gis con leche (por el proceso)	Kinverli
En donde estaba rápido.	Me gustó trabajar más con gises y lo que sentí es que estaba en el kínder y sentí muy bonito.	Colores-crayones-gises	El segundo equipo estaba con las crayolas y el tercero con los gises.	Sí	-----	Eyli Guadalupe
Cuando me moví rápido.	Gises, porque nos ensuciaban bonito y suave.	Colores-crayones-gises	Sí, rayando y estudiando.	Sí	Gis con leche (por el proceso)	Miguel Ángel
Cuando me moví rápido.	Con gises, porque los usábamos secos, mojados	Colores-crayones-gises	Unos con crayolas, otros con gises y por último con colores.	Creo que dos sí y una no.	-----	Dulce Guadalupe

	con agua y leche y azúcar.					
Cuando me moví rápido.	Sentí como si fuera niña de kínder.	Colores-crayones-gises	Rayando, rayando y estudiando.	Sí	Gis con leche (por el proceso)	Claudia Viridiana

ANEXO 4.3

SISTEMATIZACIÓN CUESTIONARIO 3 10/04/19

Nota: Sólo han sido trabajadas aquellas preguntas que fueron más relevantes para el análisis de la propuesta didáctica.

1. Tres cualidades visuales en <i>Gente y paisaje de Michoacán</i>.	2. ¿Qué cosas que hace la gente de las pinturas también se hacen en San Lucas?	3. Las pinturas fueron hechas en 1962, o sea hace _____ años.	4. La maestra Miroslava ya existía cuando Alfredo Zalce pintó esas obras? ¿Y tú?	5. Sucesión de los elementos básicos del arte abordados.	6. Tu vida, ¿ha durado mucho o poco?	7. Línea de vida personal y la de la maestra Miroslava (longitud y proporción: duración).	Estudiante
Grande, chico, largo.	Bailan y cantan.	754 años	Sí; no	Punto-líneas-formas	Poco	Duración directamente proporcional en 4, donde $4 = 10$ años $4:10 = 12:30$	Naydelin
Largas, cortas, anchas.	Bailes.	100 años	No; no	Punto-líneas-formas	Poco	Duración no proporcional en donde $1 = 1$ año $10:10 \neq 18:30$	Kinverli
Figuras, puntos, líneas.	Bailan, cantan, andan a caballo y trabajan.	95 años	Sí; no	Pintura-puntos-líneas	No sé	Duración no proporcional, donde $1 = 1$ año: $10:10 \neq 25:30$	Fabián Felipe

Grandes, cortas, anchas.	Bailan y siembran.	77 años	No; no	Punto-líneas-formas	Poco	Duración directamente proporcional en 4, donde $4 = 10$ años $4:10 = 12:30$	Flora Antonela
Largas, anchas, cortas.	Los bailes.	1057 años	No; tampoco	Punto-líneas-formas	Poco	Duración directamente proporcional en 4, donde $4 = 10$ años $4:10 = 12:30$	Gladis Guadalupe
-----	Se hace como el carnaval... La gente se va a tomar cerveza y vino.	1962	-----	Formas-formas-puntos.	Poco	-----	Marcelo Alexander
Dimensiones, pequeños, grandes.	Bailar y sembrar.	57 años	No; no	-----	Poco	-----	Josué Emmanuel
Un señor joven y el niño.	Todo tipo de arte.	100 años	No; no	-----	No sé	-----	Eyli Guadalupe
Figuras, puntos, pinturas.	Las ventas, la cerámica.	95 años	Sí, no	Libro-pintar con puntos-líneas	Poco	Duración directamente proporcional en 4, donde $4 = 10$ años $4:10 = 12:30$	Saíd Hernán
Anchas, altas, chiquitas.	Sí y les quedan bonitas (las pinturas).	2928 años	Sí; sí	Rayas-puntos-formas	Poco, 10 años	Duración no proporcional, en donde $1 = 10$ años $1:10 \neq 15:30$	Jesús Alexander

Largas, cortas, anchas.	Bailes.	100 años	No; no	Punto-líneas-formas	Poco	Duración directamente proporcional en 4, donde $4 = 10$ años $4:10 = 12:30$	Dulce Guadalupe
Anchas, largas, cortas.	En las pinturas lo que hacen creo que tiene que ser difícil, pero en San Lucas es fácil.	1908 años	Sí, no	Puntos-libro acordeón	Mucho	Duración directamente proporcional en 4, donde $4 = 10$ años $4:10 = 12:30$	Mauricio
Largas, cortas, anchas.	Los bailes, lo del campo.	1057 años	No; no	Punto-líneas-formas	Poco	Duración directamente proporcional en 4, donde $4 = 10$ años $4:10 = 12:30$	Ashley
Agrio, dulce, amargo	Venden garbanzo y elote.	62 años	-----	-----	Mucho	Duración no proporcional en 3, donde $3=10$ años $3:10 \neq 6:30$	Danna Paloma
Chicas, altas, pequeñas	Trabajan en la agricultura.	59	Sí; no	Punto-líneas-formas	Poco, 9 años	Duración no proporcional, donde $4 = 10$ años $4:10 \neq 8:30$	Edwin
Anchas, largas, cortas	Hacemos bailes, comidas y tradiciones.	1157	No; no	Punto-líneas-formas	Poco	Duración no proporcional, donde $4 = 10$ $4:10 \neq 30:30$	Claudia Guadalupe

Largas, cortas, anchas.	Agricultura, garbanzo, elote y maíz.	100 años	No: no	Punto-líneas-formas	Mucho	Duración directamente proporcional, donde 1 = 10 años 1:10 = 3:30	Miguel Ángel
Largas, cortas, anchas.	Bailes, venden elote y garbanzo.	100 años	No; no	Punto-líneas-formas	Mucho	Duración directamente proporcional, donde 1 = 10 años 1:10 = 3:30	Zuria Samantha

ANEXO 4.4

SISTEMATIZACIÓN CUESTIONARIO 4 03/05/19

Nota: Sólo han sido trabajadas aquellas preguntas que fueron más relevantes para el análisis de la propuesta didáctica.

2. Escribe del 1 al 3 el orden en que fueron naciendo las generaciones en tu familia.	3. Dibuja las duraciones: Tuya Padres Abuelos	4. ¿Cuál es la duración más larga que trazaste?	5. ¿Cuál es la mediana?	6. Tu duración es la más:	7. ¿Plasma los colores primarios?	8. ¿Plasma los colores secundarios?	Las cosas más importantes de esta clase son:	Estudiante
Abuelos-padres-yo	Razonablemente distintas en su longitud entre sí y correspondientes con la diferencia generacional.	Abuelos	Padres	La larga	Sí	Sólo naranja	Pintamos, vimos la Mona Lisa y más.	Edwin
Abuelos-padres-yo	Razonablemente distintas en su longitud entre sí y	Abuelos	Padres	Cortita	Sí	No	Los fondos, las pinturas, la línea de vida.	Fabián Felipe

	correspondientes con la diferencia generacional.							
Abuelos-padres-yo	Razonablemente distintas en su longitud entre sí y correspondientes con la diferencia generacional.	Abuelos	Padres	Pequeña	Sí	Sí	Usamos pinturas y listón, pero era como nuestro listón de vida.	Saíd Hernán
Abuelos-padres-yo	Poco distintas en su longitud, pero correspondientes con la diferencia generacional.	-----	-----	Corta	Sí	No	Buenas calificaciones.	Claudia Viridiana
Abuelos-padres-yo	Razonablemente distintas en su longitud entre sí y correspondientes con la diferencia generacional.	Abuelos	Padres	Corta	Sí	Sí	Colores, tiempo y sus importancias.	Dulce Guadalupe
Abuelos-padres-yo	Razonablemente distintas en su longitud entre sí y correspondientes con la diferencia generacional.	Abuelos	Padres	Chica	Sí	Sí	Colores, fondos y diferentes lugares.	Miguel Ángel
Abuelos-padres-yo	-----	-----	-----	-----	Sólo azul	Sólo verde y morado	Importante e inteligente el trabajo que nos pusieron en clases.	Kinverli
Abuelos-padres-yo	Razonablemente distintas en su longitud entre sí y	Abuelos	Padres	Corta	Sí	No	Trabajos.	Dylan

	correspondientes con la diferencia generacional.							
Abuelos-padres-yo	Todas iguales.	Abuelos	Padres	Corta	Sí	Sí	Aprendí sobre mezclar colores.	Naydelin
Abuelos-padres-yo	Todas iguales.	Abuelos	La de nosotros	Corta	Sí	No	Pintar con algodones y los cotonetes.	Jesús Alexander
Abuelos-padres-yo	Sólo la de padres y abuelos y razonablemente diferentes entre sí con correspondencia generacional.	Abuelos	Padres	Larga o corta	Sí	Sólo naranja y verde	Las líneas de padres y abuelos y mezclar colores.	Mauricio
Abuelos-padres-yo	Razonablemente distintas en su longitud entre sí y correspondientes con la diferencia generacional.	Abuelos	Padres	Chica	Sí	Sí	Que la vida es como 1, 2, 3 (en alusión a las duraciones).	Gladis Guadalupe
Abuelos-padres-yo	Poco distintas en su longitud, pero correspondientes con la diferencia generacional.	-----	Padres	Corta	Sí	Sí	Colores, tiempo y colores secundarios.	Zuria Samantha
Abuelos-padres-yo	Poco distintas en su longitud, pero correspondientes con la diferencia generacional.	Abuelos	Padres	Es la menos	Sí	Sí	Aprender que no sólo son figuras, también traen alegría y calidez (los colores).	Claudia Guadalupe

Abuelos- padres-yo	-----	Abuelos	Padres	Pequeña	Sí	Sí	Trabajar en equipo, hacer todo con calma, los colores primarios y secundarios y las artes.	Flora Antonela
Abuelos- padres-yo	Sólo la de padres y abuelos y casi iguales entre sí con correspondencia generacional mínima.	Abuelos	Madres	La de los niños	Sí	Sólo verde	Cuando pintamos.	Marcelo Alexander
----	-----	-----	La de mamá	Chica	-----	-----	El libro acordeón, pintar y el cartel.	Danna Paloma
Abuelos- padres-yo	Poco distintas en su longitud, pero correspondientes con la diferencia generacional.	Abuelos	Padres	Corta	Sí	Sí	Enseñanza y muchas cosas más.	Ashley
Abuelos- padres-yo	Sólo la de padres y abuelos y casi iguales entre sí con correspondencia generacional.	Abuelos	Padres	Pequeña	Sólo rojo	Sólo morado	Siempre hay que trabajar.	Josué Emmanuel

ANEXO 4.5

SISTEMATIZACIÓN ANÁLISIS PREICONOGRÁFICO DE *LOS DEFENSORES DE LA INTEGRIDAD NACIONAL Y LA IMPORTANCIA DE HIDALGO EN LA INDEPENDENCIA*, 08/05/19

TEXTOS DESCRIPTIVOS

<i>LOS DEFENSORES DE LA INTEGRIDAD NACIONAL</i>	<i>LA IMPORTANCIA DE HIDALGO EN LA INDEPENDENCIA</i>	ESTUDIANTE
Bandera, personas, serpiente, Miguel Hidalgo, picos, águila, compañía.	Personas, imágenes, colores, espadas, lumbré, estatua.	Kinverli
Yo en la imagen veo un águila, Miguel Hidalgo está agarrando un señor. Veo colores.	Personas, colores, hombres prendiendo su espada. Miguel Hidalgo está hablando. Un señor que está prendiendo una antorcha. Miro en la imagen que se mueven.	Dylan
Caballeros, bandera, águila, serpiente, personas, Miguel Hidalgo, Morelos.	Personas, imágenes, colores, pistolas, machetes, espadas, Miguel Hidalgo y Morelos.	Miguel Ángel
Se ve un águila con una serpiente con unos guardias. Allá está Miguel Hidalgo. Colores verde con rojo.	Personas con espadas. Colores azul con café. Miro a Miguel Hidalgo, también a Hernán Cortés con toda su gente. Un señor tirado con lumbré en la mano.	Marcelo Alexander
Veo un águila comiéndose a una serpiente. Detrás hay un fondo guinda y nuestra bandera. Ese día fue cuando defendieron a nuestra bandera, por eso se le llama el día de la Independencia.	Yo veo personas con armas, al inicio está Miguel Hidalgo. Yo me imagino que es la guerra, cuando defendió nuestros derechos de la esclavitud.	Claudia Guadalupe
Veo un señor de los antiguos. Está desnudo, pero tiene un taparrabos y hay otros señores que tienen armadura y otra vez Miguel Hidalgo. Un águila gigante comiendo una serpiente.	Veo pura gente y Miguel Hidalgo y debajo de Miguel Hidalgo un señor amarrado. Con su mano está como jalando una palanca y otros señores pican como algo rojo. Es diamante.	Mauricio
Veo el águila comiéndose la serpiente. Atrás del águila está nuestra bandera. También está Miguel Hidalgo y Morelos. También atrás del águila están más señores.	Personas con espadas enojadas. Morelos, Miguel Hidalgo están con una espada. Morelos con un papel que dicen sus derechos y veo formas de triángulos.	Gladis Guadalupe
Un águila con una serpiente, un señor, Miguel Hidalgo, la bandera mexicana, unos señores con armadura.	Personas, espadas, pistolas, una estatua, colores. En el fondo hay más personas con armas. Se ve un templo. Está Miguel Hidalgo, José María Morelos y un señor arrastrándose con una antorcha.	Saíd Hernán

Una serpiente, águila, el pico, la bandera, Miguel Hidalgo, como mayas, señores con armaduras.	Lumbre, espadas, hombres que están que están torturando como en una cueva oscura.	Claudia Viridiana
Hay un águila comiéndose una culebra, un señor con un taparrabos y está nuestra bandera y también están Morelos y Miguel Hidalgo.	Unos héroes, un señor en un cajón, espadas, fondos, una estatua y Morelos como con un mapa.	Fabián Felipe
Un águila con garras comiéndose una culebra, caballeros con armadura, una persona abajo del águila y Miguel Hidalgo con Morelos. Personas y una pintura de personas.	Personas, fuego, una estatua, espadas y caras. Miguel Hidalgo, Morelos, Ignacio Allende y aldeanos.	Edwin
Soldados, personas, culebra, campesinos, bandera, señora.	Personas, espadas, un señor con sangre.	Danna Paloma
Garras, círculos, colores, un hombre vestido de fierros y una serpiente.	Personas, colores, líneas, círculos, triángulos, picos, espadas.	Naydelin
Está la bandera de México y hay muchos hombres, un soldado está matando a un hombre.	Muchas personas, colores, espadas, picos y fierros. Se ve que están matando a un hombre con sus espadas.	Flora Antonela
Yo observo caballeros, una serpiente, una bandera, un águila comiéndose a una serpiente, Miguel Hidalgo, unos hombres más.	Yo observo que hay personas, colores, espadas, un hombre debajo de un tubo escondiéndose, hombres vestidos y algunos árboles al fondo.	Zuria Samantha
Caballeros, una bandera, un águila comiendo una serpiente, Miguel Hidalgo y unos cuantos hombres más.	Personas, colores, espadas, un hombre debajo de un tubo escondiéndose, hombres muy bien vestidos y algunos árboles al fondo.	Dulce Guadalupe
Está como una serpiente. Ahí está como un hombre con algo blanco. Ahí está una serpiente enredada en el árbol.	-----	Eyli Guadalupe
Veo un águila devorando a una serpiente, a nuestra bandera, a unos soldados, a Miguel Hidalgo y Morelos, también tres personas atrás de la serpiente.	Personas con espadas, quieren justicia. También está Miguel Hidalgo, Morelos trae una espada y un papel con sus derechos, a una persona tirada quemando las espadas y veo formas como triángulos y rectángulos.	Ashley

ANÁLISIS ICONOGRÁFICO DE LOS DEFENSORES DE LA INTEGRIDAD NACIONAL Y LA IMPORTANCIA DE HIDALGO EN LA INDEPENDENCIA, 08/05/19

GUÍAS DE OBSERVACIÓN

Nota: Algunas preguntas han sido modificadas en su redacción con fines de sistematización del instrumento.

LOS DEFENSORES DE LA INTEGRIDAD NACIONAL

PREGUNTAS/EQUIPO	Naydelin, Danna Paloma y Flora Antonela	Miguel Ángel, Dulce Guadalupe y Zuria Samantha	Gladis, Ashley y Claudia Guadalupe
1. ¿Qué es lo que acaban de armar en equipo?	Un rompecabezas.	Rompecabezas.	La Independencia.
2. ¿Qué tipos de líneas hay en la imagen?	Rectas.	Rayas curvas.	La ropa o escudos.
3. ¿Observan formas en la imagen? ¿Cuáles?	Sí, circulares y triangulares.	Serpiente, dos caballeros, una bandera.	Círculo, rectángulo, cuadrado, triángulo, óvalo.
4. ¿Cómo es el fondo de la imagen?	Rojo, verde y blanco.	Oscuro.	Guinda.
5. ¿En dónde creen que “están pasando” las escenas de la pintura?	En México.	En una cueva.	En México.
6. ¿Se ve que se mueven los personajes? ¿Cuáles y cómo lo hacen?	Sí, las personas haciendo líneas.	La serpiente y lo hacen con líneas.	Las personas se ve que se mueven por las líneas.
7. ¿Hay colores cálidos en la pintura? ¿Dónde? ¿Cuáles son?	Sí, en la bandera, el rojo.	Sí, el café.	Sí, detrás de las imágenes, el color café.
8. ¿Y fríos? ¿Dónde? Escribanlos.	Sí, en la bandera, el blanco.	Blanco.	En el suelo, el color blanco y el gris.
9. ¿Reconocen a algunos personajes? ¿A quiénes?	Sí, Miguel Hidalgo y Pavón.	Sí, Miguel Hidalgo, Morelos.	Miguel Hidalgo y Morelos.
10. De qué piensan que trata la pintura?	De la bandera de México y de una guerra.	Trata de la independencia.	Independencia en honor a nuestra bandera.
11. ¿Qué nombre le darían a esta obra?	“La revolución mexicana”.	“Mi México”.	“En honor a México y a nuestra bandera”.

LA IMPORTANCIA DE HIDALGO EN LA INDEPENDENCIA

PREGUNTAS/EQUIPO	Mauricio, Dylan y Marcelo Alexander	Fabián Felipe, Edwin y Saíd Hernán	Kinverli, Claudia Viridiana y Eyli Guadalupe
1. ¿Qué es lo que acaban de armar en equipo?	“José María y Morelos” (entendiéndolo como dos personajes distintos).	La revolución mexicana.	Miguel Hidalgo está torturando a un señor.
2. ¿Qué tipos de líneas hay en la imagen?	Muchas.	[En] las armas.	Rayas curvas.
3. ¿Observan formas en la imagen? ¿Cuáles?	“José María y Morelos” atacan a un señor.	Personas, la estatua y espadas.	Espadas, señores, lumbre.
4. ¿Cómo es el fondo de la imagen?	Bonita.	Hay árboles.	Oscuro como la noche.
5. ¿En dónde creen que “están pasando” las escenas de la pintura?	En una cueva.	En Guanajuato.	En una cueva.
6. ¿Se ve que se mueven los personajes? ¿Cuáles y cómo lo hacen?	No se mueven.	Miguel Hidalgo y Morelos caminando y las espadas que les lanzan.	Sí se mueven como luchando y con las espadas viendo a un señor tirado.
7. ¿Hay colores cálidos en la pintura? ¿Dónde? ¿Cuáles son?	Sí y es en gris.	Rojo y azul son los únicos colores.	Azul y rojo.
8. ¿Y fríos? ¿Dónde? Escribanlos.	Rojo.	Azul, [en] los pies.	Azul y rojo, arriba y abajo.
9. ¿Reconocen a algunos personajes? ¿A quiénes?	Miguel Hidalgo.	Miguel Hidalgo, Morelos e Ignacio Allende.	Miguel Hidalgo.
10. ¿De qué piensan que trata la pintura?	De Miguel Hidalgo.	De la revolución mexicana.	Están luchando contra un hombre y prendían lumbre, y el hombre estaba agarrando lumbre [y] estaba cargando un fierro y estaba Miguel Hidalgo con espadas.
11. ¿Qué nombre le darían a esta obra?	“Miguel Hidalgo”.	“La lucha de la independencia”.	“Miguel Hidalgo y su compañía”.

ANEXO 4.6

ANÁLISIS ICONOGRÁFICO E ICONOLÓGICO DE *LOS DEFENSORES DE LA INTEGRIDAD NACIONAL Y LA IMPORTANCIA DE HIDALGO EN LA INDEPENDENCIA*, 14/05/19

Nota: Algunas preguntas han sido modificadas en su redacción en relación al original con fines de sistematización del instrumento.

LOS DEFENSORES DE LA INTEGRIDAD NACIONAL

PREGUNTAS/EQUIPO	Edwin, Fabián Felipe y Jesús Alexander	Claudia Viridiana y Eyli Guadalupe.	Mauricio, Dylan, Emmanuel
1. ¿Qué es lo primero que ven en esta obra?	Un nómada, Miguel Hidalgo y caballeros.	La serpiente, la bandera.	Personas y colores.
2. ¿Qué observan en el rompecabezas?	Una culebra, el águila, caballero, nómada, aldeano, Miguel Morelos, un detective, una mujer.	Águila, la bandera, la serpiente, Miguel Hidalgo, un señor como con vestido.	Gente, Miguel Hidalgo, una serpiente, águila y bandera.
3. ¿Qué personajes aparecen en la obra?	Miguel Hidalgo, Morelos, Hernán Cortés.	Rayas, señores vestidos de soldados.	Miguel Hidalgo, José María Morelos.
4. ¿Cómo es la expresión de los personajes?	Tristes y el maya enojado, un presidente sonriendo.	Feliz, enojados, serio, triste.	Moviendo la mano y hablando y felices.
5. ¿Cómo están vestidos los personajes?	Como curas, armaduras, como mayas.	Las mujeres vestidas, el maya con el taparrabos, trajes, armaduras.	De traje y armaduras. Taparrabos.
6. ¿Quién es el hombre del centro de la imagen?	Moctezuma o si no un maya.	Un maya que está enojado.	---- [le está] dando la mano a otro señor.
7. ¿Quiénes son los hombres con armadura y por qué son de ese tamaño y no del tamaño del hombre del centro?	Porque uno es de Europa y el nómada de América.	Porque es más joven el maya, porque nació más.	Porque traen armaduras están chiquitos.
8. ¿Quiénes son los hombres del lado derecho y que están haciendo?	Hernán Cortés, un caballero y un detective.	Lo amarró con cadenas.	Miguel Hidalgo es el único que está agachado.
9. ¿Qué nos querrá decir el águila, la serpiente y la bandera? ¿Para qué los puso ahí el pintor o pintora?	Para saber que ellos son mexicanos, menos los de armadura.	Se ve como si se moviera la bandera.	El honor de México.

10. ¿Qué momentos de la historia de México nos está “platicando” la pintura?	La derrota de la culebra.	El año dos mil diecinueve.	La batalla.
11. ¿Piensan que la pintura fue elaborada en el momento mismo en que pasó lo nos está contando o que fue hecha después?	Respuesta dividida en el equipo: -Estaba en el momento, pero en un lugar oculto. -Yo creo que después (Fabián).	La hizo después.	Que fue elaborada en el mismo momento.

LA IMPORTANCIA DE HIDALGO EN LA INDEPENDENCIA

PREGUNTAS/EQUIPO	Ashley, Gladis, Hernán.	Danna Paloma, Naydelin y Flora Antonela	Dulce Guadalupe, Zuria Samantha y Miguel Ángel
1. ¿Qué es lo primero que ven en esta obra?	Miguel Hidalgo y Morelos.	Un señor quemando una estatua.	Hombres.
2. ¿Qué observan en el rompecabezas?	Personas con espadas y debajo de ellos está un hombre quemando las espadas. Como un padre hasta atrás. Más atrás, la bandera.	Muchos señores, fuego, espadas y gente.	Espadas, un hombre defendiéndose y una iglesia en el fondo.
3. ¿Qué personajes aparecen en la obra?	Miguel Hidalgo y Morelos	Miguel Hidalgo y José María Morelos.	Miguel Hidalgo Morales.
4. ¿Cómo es la expresión de los personajes?	Enojados.	Furiosa.	Enojados, algunos felices.
5. ¿Cómo están vestidos los personajes?	Con ropa de guerra.	Con pantalón, camisas, escudos y botas.	Pantalones con botas, corbata, un abrigo y camisas.
6. ¿Qué hacen los hombres con armas? ¿Quién es el hombre que destaca al frente de la obra?	Los hombres con armas quieren luchar. Un maya.	Quemando estatuas. José María Morelos.	Miguel Hidalgo, están peleando.
7. ¿Quién es y qué lleva en las manos el hombre con el pañuelo rojo en la cabeza? ¿Qué significa que esté sujetando estos objetos?	Es José María Morelos y trae un pergamino y significa nuestras leyes.	Miguel Hidalgo, que va a hablar las órdenes.	Morelos, una espada y un pergamino.

8. ¿Quiénes son los dos hombres que están frente a frente? ¿Qué hacen?	No sabemos, pero vemos que están cerrando un trato.	No sabemos, saludándose porque son amigos.	No se sabe, pero se ve que están haciendo un trato.
9. ¿Quién es y qué hace el sujeto de debajo de la imagen? ¿Qué lleva en su espalda y en su mano? ¿Por qué los lleva?	Es un maya, lleva un escudo. Atrás, en su mano, una antorcha y significa que quiere detener la lucha.	Está quemando la estatua. Un escudo y antorcha porque está quemando algo.	Para pelear y defenderse.
10. ¿Qué momentos de la historia de México nos está “platicando” la pintura?	La lucha contra la libertad.	El día de la estatua quemada.	No sabemos.
11. ¿Piensan que la pintura fue elaborada en el momento mismo en que pasó lo nos está contando o que fue hecha después?	Fue hecha después.	Fue hecha antes.	Fue hecha después.

ANEXO 4.7

SISTEMATIZACIÓN FICHAS DE PERSONAJES, 20/05/19

Nota: Sólo han sido trabajadas aquellas preguntas que fueron más relevantes para el análisis de la propuesta didáctica.

LOS DEFENSORES DE LA INTEGRIDAD NACIONAL

PREGUNTAS/EQUIPOS	Fabián Felipe y Edwin	Mauricio, Josué Emmanuel y Marcelo Alexander	Miguel Ángel, Dulce Guadalupe y Zuria Samantha
HERNÁN CORTÉS			
2. ¿Cómo está vestido?	Tiene armadura.	Con armadura.	Con armadura de plata.
3. ¿Por qué está vestido así?	Porque es un caballero.	Porque era un guardia.	Porque es un soldado o caballero.
4. ¿Qué participación tuvo en la historia de México?	Todos los mexicanos.	Dejó una isla el 18 de febrero de 1519.	Luchó en México.
5. ¿Por qué Alfredo Zalce lo pintó frente al hombre “maya”?	-----	Porque se lo imaginó.	-----

6. ¿Quién aparece tomando del brazo a Cortés?	Malintzin.	Un maya.	Su esposa Malintzin.
MALINTZIN (“MALINCHE”)			
2. ¿Cómo está vestida?	Como indígena.	Con un vestido.	Con vestido de holanes.
3. ¿Por qué está vestida así?	Porque no había herramientas para hacer ropa.	Porque era una diosa.	Porque se vestían así las mujeres de antes.
4. ¿Qué participación tuvo en la historia de México?	-----	Fue regalada a Hernán Cortés.	Fue esclava.
5. ¿Por qué Alfredo Zalce la pintó entre todos esos hombres?	Porque tal vez quiso ver cómo se veían todos juntos.	Porque está del lado de Hernán Cortés.	Porque era esposa de Hernán Cortés.
6. ¿A quién le está tomando el brazo ella?	Hernán Cortés.	A Hernán Cortés.	Hernán Cortés.
CUAUHTÉMOC			
2. ¿Cómo está vestido?	Con taparrabo.	Con una blusa rosa y una falda, como una toalla.	Con taparrabos.
3. ¿Por qué está vestido así?	Porque se vestían así antes.	Porque es la única ropa que tiene.	Era esclavo.
4. ¿Qué participación tuvo en la historia de México?	Cuauhtémoc fue emperador.	La independencia.	Fue emperador azteca.
5. ¿Por qué Alfredo Zalce lo pintó al centro de la obra?	Porque era muy valiente.	Representa la historia de México.	Porque es importante.
6. ¿Por qué mira así a los hombres con armadura?	Los quiere enfrentar.	-----	Por ser emperador.
7. ¿Quiénes son los personajes que están a su lado izquierdo y por qué aparece una bandera y el águila entre ellos?	Porque salvó a México.	-----	Miguel Hidalgo con Morelos.
8. ¿Qué significa que el águila le esté sujetando el pie?	Porque el águila está protegiendo a Cuauhtémoc.	Que lo protege.	-----

LA IMPORTANCIA DE HIDALGO EN LA INDEPENDENCIA

PREGUNTAS/EQUIPOS	Danna Paloma y Flora Antonela	Kinverli, Claudia Viridiana y Eyli Guadalupe	Claudia Guadalupe, Gladis Guadalupe y Ashley
EL PÍPILA			
2. ¿Cómo está vestido?	Con camisa y pantalón blanco.	Como un policía.	Con ropa de indio.
3. ¿Por qué está vestido así?	Porque tal vez es pobre o por las guerras.	Porque es el presidente.	Para salvar a alguien.
4. ¿Qué participación tuvo en la historia de México?	Cuando fue la independencia.	En la lucha que tuvo Miguel Hidalgo.	Logró encender fuego con una antorcha.
5. ¿Por qué Alfredo Zalce lo pintó debajo del resto de los hombres?	Porque él va a quemar a otras personas.	Porque es el más importante.	Para que no le dieran otro sentido.
6. ¿Por qué lleva una antorcha en el brazo?	Porque va a quemar a otras personas.	Para proteger su brazo.	Para prender fuego de la alhóndiga.
7. ¿Qué lleva sobre la espalda y por qué?	Una piedra grande para protegerse de las balas.	En su espalda lleva la armadura.	Una piedra para protegerse de las armas enemigas.
VICENTE GUERRERO			
2. ¿Cómo está vestido?	Con ropa para la guerra.	Como trabajador.	Con ropa cafeinada.
3. ¿Por qué está vestido así?	Porque a lo mejor iba a pelear.	Porque fue a pelear.	Porque no quiere que lo reconozcan.
4. ¿Qué participación tuvo en la historia de México?	Independencia.	En la guerra.	-----
5. ¿Qué significa que Alfredo Zalce lo haya pintado frente a un hombre que le extiende la mano?	Porque eran enemigos y se dieron la paz.	Que lo haya pintado.	Porque están haciendo un trato.
AGUSTÍN DE ITURBIDE			
2. ¿Cómo está vestido?	Con pantalón, camisa, chaleco y botas.	Como cuidador.	Como un soldado.
3. ¿Por qué está vestido así?	Para una guerra.	Porque es un cuidador.	Para la lucha.
4. ¿Qué participación tuvo en la historia de México?	En la independencia.	En la independencia.	Hizo que España y los demás no siguieran luchando.
5. ¿Por qué Alfredo Zalce lo pintó dando la mano a otro hombre?	Porque eran enemigos y se dieron la paz.	Para pintar la mano.	Porque Vicente Guerrero y Agustín dieron la paz.

SISTEMATIZACIÓN CUESTIONARIO 7, 20/05/19

Nota: Algunas preguntas han sido modificadas en su redacción con fines de sistematización del instrumento.

1. ¿Identifica a Zalce como autor de las obras?	2. Orden de realización de las pinturas por el autor:	3. ¿Cómo vemos que “hay muchos tiempos en las obras?	4. ¿Cómo sabemos que esas pinturas hablan de México y no de otro país?	5. Periodos de la historia de México que tachó a los que se refieren las pinturas trabajadas:	6. ¿Alfredo Zalce vivió al mismo tiempo que Cuauhtémoc?	7. ¿Zalce vivió al mismo tiempo que Miguel Hidalgo?	8. La investigación, además de libros y monografías, se valió de:	9. ¿Qué te gusta y qué no de <i>Los defensores...</i> ?	10. ¿Qué te gusta de <i>Importancia de...</i> ?	Estudiante
Sí	1. <i>Los defensores ...</i> - 2. <i>Importancia de...</i>	En la pintura, en la ropa y cómo vivieron.	Porque lo pintó con la bandera.	Independencia de México, Conquista de México y Primeros Pobladores	No, porque duró mucho tiempo Alfredo Zalce.	No.	-----	Me gusta que sea respetuoso.	No me gusta que tengan que pelear.	Danna Paloma
Sí	1. <i>Los defensores ...</i> - 2. <i>Importancia de.....</i>	En la ropa y la gente.	-----	Independencia de México, Revolución Mexicana y Primeros Pobladores.	No, duró más Alfredo Zalce.	No, o sí, creo, pero duró más Miguel Hidalgo.	... como miramos.	Sí me gusta, está bien.	[Me gusta] cuando el señor va a quemar la puerta.	Marcelo Alexander
Sí	1. <i>Los defensores ...</i> - 2. <i>Importancia de...</i>	Por cómo se visten.	Al investigarlo sabemos.	Independencia de México y Conquista de México.	No	No	Pinturas	Casi todo	Me agrada porque defendió.	Zuria Samantha

Sí	1. Los defensores ... - 2. Importancia de...	Por lo que pasó.	Porque hay personajes mexicanos.	Independencia de México y Conquista de México.	No	No	Láminas.	Cuauhtémoc sí, Hernán no.	Pues todo.	Edwin
Sí	1. Los defensores ... - 2. Importancia de...	Como se visten.	Porque han investigado.	Independencia de México y Conquista de México.	No	No	La pintura.	Casi todo.	Nos defendió y luchó por México.	Miguel Ángel
Sí	1. Importancia de... - 2. Los defensores de...	Investigando	Viendo.	Independencia de México.	----	No	De historia.	----	----	Eyli Guadalupe
Sí	1. Los defensores ... - 2. Importancia de...	Por la ropa, sus caras, su tamaño.	Porque Miguel Hidalgo no estaba en otro país.	Independencia de México y Conquista de México.	No	No	Láminas e imágenes.	Me gusta porque está nuestra bandera con el águila.	Todo me gusta.	Ashley
Sí	1. Los defensores ... - 2. Importancia de...	Porque en la pintura hay otros señores diferentes.	Hace ratito la maestra nos enseñó.	Independencia de México y Conquista de México.	No, pero tal vez lo imaginó.	No	Libros, pinturas y otras cosas más.	Todo me gustó.	No me aburría.	Mauricio
Sí	1. Los defensores ... - 2. Importancia de...	Porque Cuauhtémoc es más antiguo, porque la	Porque en la pintura uno está la bandera de aquí.	Periodo colonial, Revolución mexicana.	No, porque Cuauhtémoc es más antiguo.	No, Miguel Hidalgo es más primero.	Sí	Que Cuauhtémoc salvó a México	Miguel Hidalgo luchó mucho por México.	Fabián Felipe

		dos [en alusión a <i>Importancia de...</i>] es un poco más nuevo.								
Sí	1. <i>Los defensores ...</i> - 2. <i>Importancia de...</i>	Ropa, gente, personajes.	Porque tiene sus banderas de México.	Independencia de México y Conquista de México.	No	No	Las pinturas.	Que la mayoría de los hombres y mujeres estaban en contra.	Que parece que Miguel estaba amenazando a un señor.	Dylan
Sí	1. <i>Los defensores ...</i> - 2. <i>Importancia de...</i>	Con una línea del tiempo.	Por las banderas, por las águilas y la serpiente.	Independencia de México y Conquista de México y Revolución Mexicana.	No	No	La lámina y libros sobre ellos.	Me gusta todo, menos el hombre con cadenas.	No me agrada que quieran quitarnos nuestros derechos.	Claudia Guadalupe
Sí	1. <i>Los defensores ...</i> - 2. <i>Importancia de...</i>	Por cómo se visten.	Al investigar lo sabemos.	Independencia de México y Conquista de México.	No	No	La pintura	Casi todo.	Me agrada porque nos defendió.	Dulce Guadalupe
Sí	1. <i>Los defensores ...</i> - 2. <i>Importancia de...</i>	----	Porque sale la bandera de México y representa n México.	Periodo colonial y Época actual	No	No	Dibujos.	Todo me gusta.	Todo me agrada.	Josué Emmanuel
Sí	1. <i>Los defensores</i>	Como se visten.	Porque dicen que	Independencia de	No	No	Pinturas e imágenes.	Lo que más me	Sí me agrada todo.	Kinverli

	... - 2. <i>Importancia de...</i>		son de México porque son de México.	México y Conquista de México.				gusta es todo, pero algunas cosas no.		
Sí	1. <i>Importancia de...</i> - 2. <i>Los defensores de...</i>	Por los años que pasan muchos años muy, pero muy rápido.	Porque se ven.	-----	No	No	Sí.	No, ni uno.	Investigar.	Jesús Alexander
Sí	1. <i>Los defensores ...</i> - 2. <i>Importancia de...</i>	Por la ropa y la gente y el pelo.	Porque está la bandera de México.	Independencia de México y Conquista de México.	No	No	Pinturas	Me gusta que se hable de México y no me gusta que algunos sean esclavos.	Todo me gusta.	Flora Antonela
Sí	1. <i>Los defensores ...</i> - 2. <i>Importancia de...</i>	Por la ropa, la gente.	Porque Miguel Hidalgo vivió en México.	Independencia de México y Conquista de México.	No	No	Láminas y texto de las imágenes.	Me gustó que estuviera nuestra bandera. No me gusta que estén enojados.	Me agradó que se defiendan.	Gladis Guadalupe
Sí	-----	Investigando.	Tiene la bandera [y] las	Independencia de México.	No, se lo imaginó.	Sí	Libros.	Todo me gusta.	Todo me agradó.	Claudia Viridiana

			cosas de aquí.								
--	--	--	----------------	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 4.8

SISTEMATIZACIÓN CUESTIONARIO 8, 30/05/19

Nota: Algunas preguntas han sido modificadas en su redacción con fines de sistematización del instrumento. Sólo han sido trabajadas aquellas preguntas que fueron más relevantes para el análisis de la propuesta didáctica.

1. ¿Identifica sucesión de 4 pasos para hacer el mural?	2. ¿Establece diferencia entre las duraciones generacionales?	3. ¿Relaciona a cada personaje con su nombre?	4. Descripción/análisis iconográfico de Los defensores ...	5. Nombre de Los defensores ...	6. Descripción/análisis de Importancia de...	7. Nombre de Importancia de...	8. Periodos de la historia que ilustran los murales:	9. ¿Cómo vemos que “hay muchos tiempos” en esos murales?	11. Temas alternos del artista :	12. ¿Vivió al mismo tiempo que Cuauhtémoc y Miguel Hidalgo?	13. ¿Cómo los pintó sin conocerlos, si es que vivió en otro tiempo?	14. Sucesión de imágenes de personajes y personas en la historia:	Estudiante
Inversión de los pasos 2 y 3.	Sí, pero apenas perceptible.	Casi todos (confusión entre Vicente Guerrero y Hernán Cortés).	Se trata de la independencia mexicana. Yo observo colores, figuras, un señor dándole la mano a otro señor, un señor agachado y	----	Se trata de la revolución. Yo veo muchos señores quemando y muchos señores, colores.	No me acuerdo.	Independencia de México y Revolución mexicana.	Porque se ven viejos [s].	Ir de paseo.	No.	Con su imaginación.	Hidalgo-Morelos-Cuauhtémoc-Zalce-niños de 4º “A”	Naydelin

			unas garras, una serpiente arriba del techo.										
Sólo el 4.	Sí, sensiblemente distintas y correspondientes con la diferencia generacional.	Todos.	Hay un águila, una serpiente, una coca y después a Cuauhtémoc le queman los pies.	“Cuauhtémoc”	-----	----	Independencia de México y Revolución mexicana.	300 años.	---	No.	Imaginándolos.	Hidalgo-Cuauhtémoc-Morelos-Zalceños de 4° “A”	Josué Emmanuel
Todos, del 1 al 4.	Sí, suficientemente distintas y correspondientes con la diferencia generacional.	Todos.	Miguel Hidalgo, Hernán Cortés, Cuauhtémoc. Se trata de la conquista de México y la revolución mexicana.	“La revolución México”.	Miguel y El Pípila quiere abrir.	“La independencia”.	Independencia de México y Revolución mexicana.	Por su tiempo.	Su familia.	No.	Imaginación.	Morelos-Hidalgo- niños de 4° “A”- Zalce-Cuauhtémoc	Miguel Ángel
Todos, del 1 al 4.	Sí, suficientemente distintas y correspondientes con la	Sólo Vicente Guerrero, Cuauhtémoc y	Se trata de que Cuauhtémoc y Hernán Cortés se iban a pelear y	-----	De la estatua (en alusión a la alhóndiga) y veo a Miguel Hidalgo.	“Miguel Hidalgo”.	Independencia de México y Conquista de México.	Con estambre.	-----	No.	Imaginó.	Morelos-Cuauhtémoc-Hidalgo-Zalce- niños de 4° “A”.	Danna Paloma

	diferencia generacional.	“El Pípila”.	veo un águila y una culebra.										
----	Sí, pero apenas perceptible.	Sólo a Hidalgo y al “Pípila”.	La conquista de México, “El Pípila” y Miguel Hidalgo.	“La independencia”.	La independencia, “El Pípila”, Miguel Hidalgo, Benito Juárez.	“La independencia”.	Independencia de México y Conquista de México.	Ahora se visten de otra forma.	No lo sé.	Se los imaginó .	También se los inventó.	-----	Claudia Viridiana
Ninguno .	Sí, suficientemente distintas y correspondientes con la diferencia generacional.	Todos.	Malinche, Hernán Cortés, Miguel Hidalgo, un águila con una serpiente, una coca, unos con armadura, un indígena.	“La independencia de México”.	“El Pípila”, Miguel Hidalgo, José María Morelos, una muñeca, muchos señores con espada.	“Revolución Mexicana”.	Independencia de México, revolución mexicana.	Porque los hicieron de antes, pero no los hicieron en esos tiempos.	Muchos tiempos.	No, vivió en diferente tiempo.	Los imaginó .	Hidalgo-Cuauhtémoc-Morelos-Zalceños de 4° “A”.	Saíd Hernán
Todos, del 1 al 4.	Sí, suficientemente distintas y correspondientes con la diferencia	Todos.	De que están liberando a los esclavos.	“La independencia de México”.	Que están peleando para quedarse en un pueblo.	“La Conquista de México”	Independencia de México.	Porque todos son de épocas actuales y se les ve en la ropa.	La gente, paisajes o mercados.	No.	Se las imaginó .	Cuauhtémoc-Hidalgo-Morelos-Zalceños de 4° “A”.	Flora Antonella

	generacion al.												
Todos, del 1 al 4.	Sí, suficientemente distintas y correspondientes con la diferencia generacion al.	Todos.	Se trata de la Conquista de México, donde aparece la Malinche.	“La Conquista de México”.	Enfrente de Miguel Hidalgo, Morelos. Está un león con una corona y aparece “El Pípila”.	“La independencia”.	Independencia de México, Conquista de México y Revolución Mexicana .	Porque ya son hombres del pasado que no conocimos.	Las cosas.	No.	Sí.	Cuauhtémoc-Hidalgo-Morelos-Zalce-niños de 4° “A”.	Gladis Guadalupe
Sólo el 4.	Sí, notoriamente distintas y correspondientes con la diferencia generacion al.	Casi todos, a excepción de Vicente Guerrero y Hernán Cortés.	Es atractiva, llama la atención. Tiene muchísimos colores. Los que están en el lado izquierdo están en contra del país.	“Cuauhtémoc”.	“El Pípila” está destruyendo una puerta donde están los españoles con su comida.	“Miguel Hidalgo”.	Independencia de México, Conquista de México y Revolución Mexicana .	Porque se nota de lejos.	Fruta, animales.	No.	De imaginación.	Cuauhtémoc-Hidalgo-Morelos-Zalce-niños de 4° “A”.	Dylan
Todos, del 1 al 4.	Sí, suficientemente distintas y correspondientes con la diferencia	Todos.	Se trata de la Conquista de México.	---	Se trata de la independencia.	----	Independencia de México y Conquista de México.	Por cómo se visten.	Su vida.	No.	Se lo imaginó .	Cuauhtémoc-Hidalgo-Morelos-Zalce-niños de 4° “A”.	Dulce Guadalupe

	generacion al.												
Todos, del 1 al 4.	Sí, suficiente mente distintas y correspon dientes con la diferencia generacion al.	Todos.	Yo veo que es Cuauhtémoc cuando pelearon antes de la llegada de los españoles, cuando Hernán Cortés llegó a nuestro país.	“La llegada de Cuauhtémoc”.	Es cuando “El Pípila” trata de quemar la alhóndiga donde estaban encerrados los españoles con la comida de nosotros.	“La indepen dencia con Miguel Hidalgo ”.	Independ encia de México, Conquista de México y Revolució n Mexicana .	Porque están hechas en diferentes fechas.	A la gente y cosas hermosas.	No, Cuauhtémoc y Miguel Hidalgo vivieron primero.	Le habrán hablado sus abuelos sobre ellos.	Cuauhtémoc-Hidalgo-Morelos-Zalce-niños de 4° “A”.	Claudia Guadalupe
Casi todos (inversión del 2 y 3).	Sí, suficiente mente distintas y correspon dientes con la diferencia generacion al.	Todos.	Una culebra, un águila, Cuauhtémoc, Malinche, Miguel Hidalgo, una coso, un aledeano y Hernán Cortés.	“Los conquistadores contra héroes”.	Morelos, Hidalgo, Vicente Guerrero, “El Pípila”.	“La iniciación de la independ encia”.	Independ encia de México, Conquista de México.	Por las personas.	Muchas cosas.	No.	Pudo investigar.	Morelos-Cuauhtémoc-Hidalgo-Zalce-niños de 4° “A”.	Edwin
Todos, del 1 al 4.	Sí, suficiente mente distintas y	Todos.	Se trata de la Conquista de México.	----	Se trata de la Independencia. Veo a	“Inde pendencia” .	Independ encia de México, Conquista	Por cómo se visten.	----	No.	Se lo imaginó .	Cuauhtémoc-Hidalgo-Morelos-	Zuria Samant ha

	correspon dientes con la diferencia generacion al.		Veó una serpiente, la Malinche, Miguel Hidalgo y Morelos.		Miguel Hidalgo, “El Pípila” y Morelos.		de México.					Zalce- niños de 4° “A”.	
Todos, del 1 al 4.	Sí, suficiente mente distintas y correspon dientes con la diferencia generacion al.	Todos.	Se trata de los que defendiero n a México, a la bandera y a los ciudadanos . También veo a los malos, a Hernán Cortés y a la Malinche.	“Cuauhtém oc”.	Se trata de la Independen cia de México. Lo que yo veo es a Miguel Hidalgo, a Morelos, al “Pípila” y a Vicente Guerrero.	“Las ideas de Hidalgo ”.	Independ encia de México, Conquista de México.	Por los personaje s que aparecen.	Su vida y sus inspirac iones.	No.	Investig ando e imaginá ndolos.	Cuauhté moc- Hidalgo- Morelos- Zalce- niños de 4° “A”.	Ashley

ANEXOS 5.1 a 5.9 EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

ANEXO 5.1, 25/03/19

Sesión 2



Fotografías 1 y 2. Juego 'La caza del zorro' con desplazamientos lentos y rápidos respectivamente.



Fotografías 3, 4 y 5. 'Islas' de trabajo. Mesa con gis, lápices de color y crayones de cera, respectivamente.



Fotografía 6. Algunas formas encontradas en las 'islas'.



Fotografías 7, 8 y 9. Realizando trípticos de imágenes históricas con gis seco, humedecido con agua y humedecido con leche y azúcar.

ANEXO 5.2, 10/04/19

Sesión 3



Fotografía 10. Primer análisis iconográfico
Gente y paisaje de Michoacán.



Fotografías 11 y 12. Puntillismo y encáustica.



Fotografía 13. Estudiantes representando la duración de la vida de la profesora.



Fotografía 14. Inicio de la elaboración del libro acordeón.

ANEXO 5.3, 03/05/19

Sesión 4



Fotografías 15 y 16. Finalización de libros acordeón.



Fotografía 17. Las 'duraciones' de Braudel.



Fotografía 18. "Sumas de colores".



Fotografías 19 y 20. Elaboración de trípticos de las duraciones.

ANEXO 5.4, 08/05/19

Sesión 5



Fotografía 21. Ejercicio “Manchas gemelas”.

ANEXO 5.5, 14/05/19

Sesión 6



Fotografías 22 y 23. Ejercicio “Redes genealógicas”



Fotografías 24 y 25. Elaborando composiciones visuales libres acerca de los murales.

ANEXO 5.6, 20/05/19



Fotografías 26, 27 y 28. Elaboración de libros acordeón en equipo.



Fotografías 29, 30 y 31. Investigación histórica en el aula.

ANEXO 5.7, 22/05/19

Sesión 8



Fotografía 32. Análisis iconográfico previo a la visita.



Fotografía 33. Muestrario de “Gama de intensidades”.



Fotografías 34, 35 y 36. Conociendo más sobre la obra de Zalce,

Fotografía 37. Conociendo sobre el muralismo mexicano.



ANEXO 5.8, 23/05/19

Sesión 9



Fotografías 38 y 39. Contemplando el mural *La importancia de Hidalgo en la independencia* en el Palacio de Gobierno de Michoacán.



Fotografía 40. Observando el mural *Gente y paisaje de Michoacán* en el Palacio de Gobierno de Michoacán.



Fotografía 41. Resolviendo la guía de observación.



Fotografías 42 y 42. Contemplando el mural *Los defensores de la integridad nacional* en el Museo Regional Michoacano.

Fotografía 43. Taller artístico en el Museo Regional Michoacano.



ANEXO 5.9, 30/05/19
Sesión 10



Fotografías 44, 45 y 46. Elaboración del mural móvil.



Fotografías 47, 48 y 49. Exposición de productos con la comunidad escolar y con las familias de los niños del grupo.



