

Experiences of the EIA 4 Children's
Drawing and Painting Workshop

Experiencias del Taller Infantil de Dibujo y Pintura de la EIA 4

AURORA EDITH DÍAZ LÓPEZ

Maestra en Estudios de arte
eia.auroradiaz@inba.edu.mx

Keywords

workshop, art, childhood, inclusion,
culture of peace

Palabras clave

taller, arte, infancias, inclusión, cultura de paz

Abstract

Held from 2015 to 2020, the workshop became a research project from which inclusive strategies emerged to develop artistic skills and promote a culture of peace. Currently, these principles are made more flexible and reinvented to expand their scope to the EIA 4 curricular map and, above all, build a school where everyone learns to learn with quality and equity of opportunities.

Resumen

Realizado de 2015 a inicios de 2020, el taller se convirtió en un proyecto de investigación del que surgieron estrategias inclusivas para desarrollar competencias artísticas y fomentar la cultura de paz. En la actualidad estos principios se flexibilizan y reinventan para ampliar sus alcances al mapa curricular de la EIA 4 y, sobre todo, construir una escuela donde todas y todos aprendan a aprender con calidad y equidad de oportunidades.

Recibido:: 2 de febrero de 2024 Aceptado: 27 de abril de 2024

Introducción

Las escuelas de iniciación artística brindan formación en un nivel inicial (infantil, juvenil y adulto) dentro del sistema del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura en cuatro disciplinas: artes visuales, música, teatro y danza (clásica, contemporánea y folklórica). En 2015, en la Escuela de Iniciación Artística (EIA) número 4 no existía *de facto* el nivel infantil. Ante esta circunstancia, el propio instituto ofrecía, y lo hace hasta la fecha, talleres para cubrir las necesidades y públicos que no podían ser atendidos por el sistema escolarizado. Así nació el Taller Infantil de Dibujo y Pintura dirigido a dicha población.

En la primera convocatoria se solicitó cubrir dos requisitos: tener entre ocho y 12 años de edad y mostrar gusto e interés por el dibujo y la pintura. La EIA 4 posee un historial de proyectos y prácticas relacionadas con las personas con discapacidad; siguiendo a la Organización Mundial de la Salud, pero bajo nuestra interpretación, entendimos la discapacidad como el derecho a ser diferentes en las estructuras o funciones corporales (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales), en las capacidades para ejecutar acciones o tareas y en la colaboración de participaciones y situaciones determinadas. Al diagnóstico acudieron tres niñas y tres niños, algunos sin discapacidad y otros con ella.

Desarrollo

El inicio del taller fue una suerte de tanteo. El desarrollo de las sesiones intentó apegarse en algunos puntos al mapa curricular vigente en ese entonces para estas escuelas y a su paradigma de representación, el realismo, comprendido como la destreza para imitar la naturaleza y alentar un vocabulario que permita analizar hasta qué punto el artista es capaz de captar la semejanza.¹ Sin embargo, pronto se expresó la ineficacia en los procesos metodológicos y en el aprendizaje, por lo que únicamente dos ideas participaron con claridad:

1) Ubicados en la educación no formal, teníamos la posibilidad de construir y desarrollar el taller:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.²

¹ Larry Shiner, *La invención del arte*, Barcelona, Paidós Estética, 2001, p. 88.

² Agustín Cano, "La metodología de taller en los procesos de educación popular", *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 2, 2012, pp. 22-51, https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf Consulta: 8 de enero, 2024.

2) Haríamos inclusión, no integración. La integración asegura el derecho de alguien a educarse en una escuela común, pero ahí debe adaptarse a un *statu quo* (currículo, método, valores y normas). La inclusión en la educación parte de lo heterogéneo, es una necesidad y un derecho humano para todas las personas: con discapacidades físicas, emocionales, de desarrollo e intelectuales, para quienes son excluidas por razón de género, orientación sexual, origen étnico o social, lengua, religión, nacionalidad o situación económica. El foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender a esa diversidad. “Es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, participación y los logros de todos los y las estudiantes.”³

Ambos puntos implican cómo la UNESCO reconoce el cuestionamiento de los propios sistemas y, en consecuencia, las formas de enseñanza, el entorno de aprendizaje y las maneras en que se apoya y evalúa el progreso del alumnado.

El taller se convirtió, así, en el objeto de una investigación bajo el método híbrido de estudio de caso e investigación-acción. La primera vuelta del helicoide consideró algunos ejercicios con el uso de esquemas visuales, es decir, representaciones gráficas para expresar un concepto, o conceptos-forma (Viktor Lowenfeld); otros de índole académico focalizados en la habilidad manual y la mimesis o imitación, y finalmente, la aplicación de métodos de dibujo tan disímiles como el de Adolfo Best Maugard⁴ o Betty Edwards.⁵

³ “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, UNESCO, <https://www.unesco.org/es/education/inclusion> Consulta: 8 de enero, 2024.

⁴ Adolfo Best, *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano*, México, Editorial de la Secretaría de Educación, 1923.

⁵ Betty Edwards, *Aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Madrid, Hermann Blume, 1998.

El producto resultante fue un cúmulo de información para problematizar esos ejercicios y plantear un cuerpo de estrategias propio.

En el segundo giro se sistematizaron los datos y se aplicaron conceptos hasta entonces abstractos. El principio de inclusión del taller fue el adjetivo transversal, o sea, atravesar de un lado hacia el otro extremo sin que fuera necesaria la orientación recta. Entonces, comenzamos por lo que todos y todas podíamos hacer, en lugar de lo contrario. Fue determinante la posibilidad de flexibilizar el sistema en todos sus aspectos, en especial el metodológico.

Lejos de borrar características particulares, se trabajó en direccionarlas y potencializarlas. La enseñanza-aprendizaje del taller viró con rumbo al constructivismo. Tratar con este paradigma es complejo por la variedad de posturas que intervienen en diversas disciplinas. Pero una vez reconocidos los ejes de educación artística e inclusión se utilizaron tres perspectivas: el constructivismo psicogenético de Jean Fritz Piaget, el constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky y el constructivismo cognitivo de David Paul Ausubel.

El proceso de internalización de Piaget va de dentro hacia afuera, lo que significa que los procesos cognoscitivos (aquellos que nos permiten conocer) se construyen internamente y, después, esa construcción tiene repercusiones externas que modifican la relación de la niña y el niño con el ambiente. El proceso de Vygotsky, por su parte, llevaría mayor peso de afuera hacia dentro: primero se establecerían relaciones con los otros, y éstas, ya internalizadas, construirían la base de los procesos cognoscitivos.⁶ Ausubel, a su vez,

⁶ Eduardo Martí, “Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vigotsky”, en Anastasia Tryphon y Jaques Vonèche (coords.), *Piaget-Vigotsky. La génesis social del pensamiento*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1996, p. 82.

postula que la cognición implica una “Reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.”⁷ De esta manera, se consideraron procesos de internalización y externalización en igualdad de importancia, porque los sujetos cognoscentes iban y van teniendo una estructura que ha sido significada por ambos elementos, además de manera única.

En otra connotación, el taller, el lugar físico cuyo mobiliario era una mesa con suficientes bancos, permitió trabajar verdaderamente juntos, considerar cada acción, espejear, dialogar. Al mismo tiempo, se compartían ciertas facultades transversales como ver, tocar, señalar; todos y todas habían asistido a la escuela por lo menos hasta segundo año de educación primaria y conocían las figuras geométricas en sus versiones bidimensionales; ocurría lo mismo con los principios básicos de la teoría física del color.

Con esos materiales se diseñaron *nuestras estrategias*, entendidas como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen o planifican con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”.⁸ Las estrategias van íntimamente ligadas al concepto de competencia. Para el año 2000, la UNESCO, dentro del Foro Mundial sobre la Educación, en los “Marcos de acción regionales” que corresponden a las Américas hizo saber que los países miembros se comprometían, con respecto a educación básica e inclusión, entre otras cosas a:

⁷ Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2002, p. 35.

⁸ Antonio Valle, Ramón González, Lino Manuel Cuevas y Ana Patricia Fernández, “Las estrategias de aprendizaje, características básicas y su relevancia en el contexto escolar”, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006> Consulta: 8 de enero, 2024.

Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras para atender las necesidades de todos. Considerando el trabajo conjunto como modelo de competencias para la vida.⁹

En consecuencia, y según Phillippe Perrenoud, el constructivismo es antes que nada una teoría general del aprendizaje y, como tal, “vale también para el desarrollo de competencias. Tal vez cobre más pertinencia aún por el hecho de que las competencias no se enseñan, su desarrollo impone pasar por la creación de situaciones de desarrollo”.¹⁰

Competencia, del latín *competere*, quiere decir incumbir, comprometerse con algo. Compete a los sujetos de aprendizaje su saber, desarrollar habilidades, interactuar con los demás de manera positiva y, por tanto, desenvolverse en ambientes donde pongan en dinámica sus capacidades. Así, finalmente, se agregó una acepción vinculada a la cognición propuesta por Howard Gardner, competencia entendida como inteligencias (ocho tipos: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia kinestésica, inteligencia espacial, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista), y más específicamente como “la capacidad para resolver problemas, o la capacidad para

⁹ “Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)”, UNESDOC. Biblioteca Digital, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa Consulta: 8 de enero, 2024.

¹⁰ Phillippe Perrenoud, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó, 2012, p. 87.

elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”.¹¹

A través de ejercicios de aprendizaje situado se establecieron condiciones que propiciaran la dinamización de recursos para desarrollar la inteligencia espacial (habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, el color, la figura) o competencia en dibujo y pintura en el estudiantado. La representación fue planteada como un problema a resolver. Cada estrategia se aplicó de manera socializada como una serie ordenada de pasos con recursos comunes que, una vez completados, demandaron una solución flexible, crítica e individual, a través de la activación de conocimientos, aptitudes y actitudes personales. Esta movilización, integración y organización ya tuvo la complejidad de una herramienta. A este último paso se agregó el ingrediente de la creatividad, entendida como un proceso “mental y/o operacional de tipo productivo, subsidiario de la intencionalidad o de la finalidad que persigue (factual o psíquica)”,¹² y que “resulta decisivo para favorecer la imaginación y el pensamiento divergente, para tomar decisiones y asumir riesgos... escuchando a otras personas, experimentando y probando diferentes posibilidades”.¹³

Nuestras estrategias aumentaron paulatinamente su nivel de dificultad desde la sensibilización hasta la abstracción. Sin embargo, además de las evidencias del programa a través de los productos finales, fue indispensable realizar una evaluación rigurosa que pudiera conferirle validez o auten-

ticidad interna al taller. En una instancia inicial, para sopesar el impacto real acaecido en términos de desarrollo de competencias artísticas, cognición y desarrollo de pensamiento crítico; enseguida, como evaluación formativa, a fin de replantear desde los errores para convertirlos en un área de oportunidad en otros giros de aplicación.

Impacto del desarrollo de competencias artísticas en dibujo y pintura en el taller

Cuando se utiliza el término impacto es necesario vincularlo a un efecto producido. Se ha mencionado que las competencias consideran fundamental su vínculo con la vida. Así que antes de cualquier repercusión profesionalizante estaba la pregunta ¿qué puede aportar el desarrollo de competencias artísticas en dibujo y pintura a la vida de niñas y niños en una etapa de iniciación?

La Secretaría de Educación Pública en México, en su programa de estudios de 2011 para la educación básica, define la competencia artística y cultural como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural.¹⁴

Centrados en la búsqueda del aprendizaje significativo en el ámbito expresivo, dada la naturaleza del taller, la atención se depositó en el conocimiento

¹¹ Howard Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, México, Paidós, 1993, p. 44.

¹² Fernando Hernández, *Las teorías implícitas sobre la creatividad*, en Imanol Aguirre, *Teorías y prácticas en la educación artística*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005, p. 111.

¹³ Andrea Giráldez, *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 63.

¹⁴ “Primer grado-Educación artística”, Secretaría de Educación Pública, Documentos, <https://www.gob.mx/sep/documentos/primer-grado-educacion-artistica-11676?state=published> Consulta: 9 de enero, 2024.



Flexibilización para realizar el ejercicio de “Copas y caras,” del método *Aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro* de Betty Edwards. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2015.



Estrategia “El retrato inventado”. El proceso de internalización y externalización de la información es el tacto. Aurora Díaz, *Taller infantil de dibujo y pintura*, EIA Núm.4, INBAL, 2016.



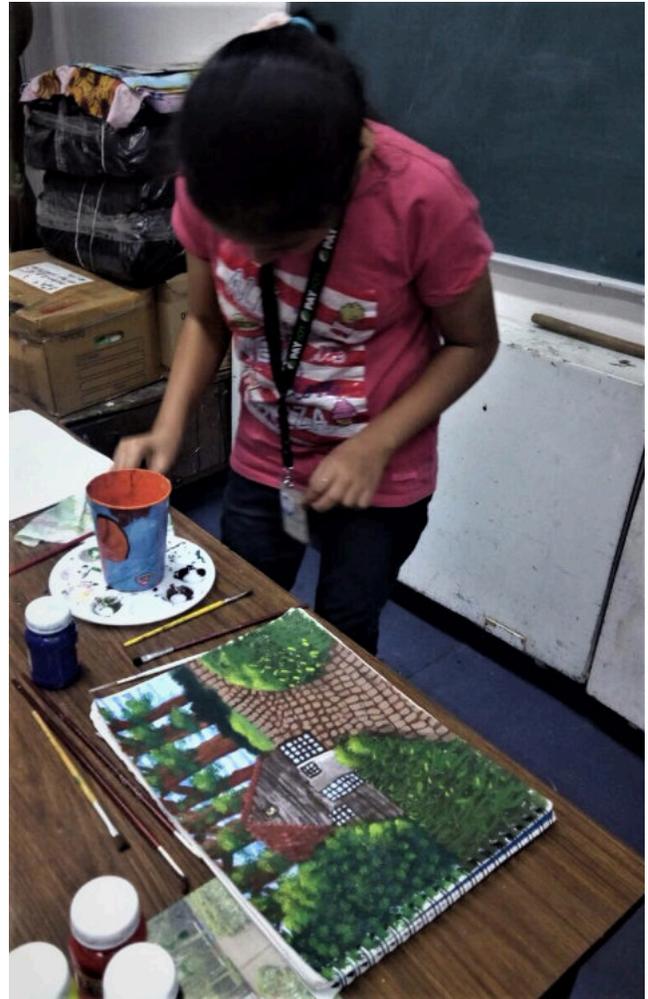
Estrategia “Manos que también son ojos”. Las y los alumnos, con los ojos cubiertos, utilizan el sentido del tacto y la verbalización para incentivar ambos hemisferios cerebrales a fin de visualizar un objeto. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2016.



Parte final de la estrategia “El retrato inventado”. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Proceso para dibujar y pintar “vistas” con figuras geométricas. La alumna fue de las integrantes más jóvenes del taller, con seis años. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2019.



Proceso para dibujar y pintar “vistas” con figuras geométricas. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2020.



Proceso para dibujar y pintar "vistas" con figuras geométricas.
Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL,
2019.



Proceso para realizar "El retrato inventado." El alumno tenía un desarrollo psicológico de ocho años; poco a poco realizó su dibujo inicial de cualidades esquemáticas.
Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2015.

del lenguaje de las artes plásticas con sus implicaciones procedimentales (aprender a hacer). Cada niño y niña contó con un cúmulo común de pasos ordenados para el arranque, pero, apelando a su compromiso personal, se les demandó también una resolución creativa para terminar su trabajo, a lo que se denominó “táctica”.¹⁵ Esto resulta sustancial si insistimos en que las competencias no se enseñan.

En este punto entró el factor de la evaluación. ¿Qué efectos transformadores acaecieron en cada una y cada uno de ellos para poder valorar su progreso y relación con la vida? Como botón de muestra está la estrategia de representación denominada *Al rerecho y al devés*, basada en un ejercicio del método de Betty Edwards para dibujar con el hemisferio derecho del cerebro, vinculado a la inteligencia espacial y que fue modificado en el segundo giro de la investigación.

De manera general, la estrategia consiste en dibujar un retrato cuya imagen referente o fotografía está invertida con el propósito de concentrarnos en observar de manera estimativa y no permitir la irrupción del hemisferio izquierdo del cerebro, al que no le corresponde la tarea. Una situación recurrente fue que niños y niñas colocaban a hurtadillas la imagen al derecho, debido a una preocupación por no captar el parecido que plasmarían en su dibujo a lápiz. A causa de esto, la primera acción fue fijar con cinta adhesiva la fotografía; enseguida, tres intervenciones que se relacionaban con sus conocimientos previos y compartidos: colocarle a la imagen un eje vertical que la dividía en dos de manera más o menos simétrica, agregar tres ejes horizontales y otorgarle a cada intersección un número arábigo

consecutivo. Ya para concluir, pudieron despegar la imagen, colocarla al derecho y realizar las correcciones que consideraran pertinentes, agregar un fondo u otros elementos a libre elección.

En las primeras sesiones del taller, niñas y niños solían eludir cualquier decisión por mínima que fuera. De manera constante, interpelaban esperando una respuesta concreta y correcta sobre cada paso del procedimiento y la resolución del intrincamiento final. Sin embargo, usar lo que ya conocían, andar juntos hasta cierto punto mediante procesos de percepción y expresión equitativos, con la posibilidad de preguntarme a mí y al resto de compañeros y compañeras, diversificar y compartir los recursos, fue disipando ese límite.

El diario de investigación, que estuvo acompañado de fotografías y notas que más tarde se convirtieron en datos, contaba con un autorretrato realizado por cada niña y niño durante el primer encuentro. La tarea posterior consistió en evaluar cada estrategia por caso a través de una categoría producto de una codificación teórica. Las categorías son conceptos significativamente relacionados con las realidades de la interacción. En el caso de esta evaluación individual, la codificación teórica provino de diversos autores según la estrategia. Se utilizaron también cinco indicadores y la medición cualitativa de competencias adquiridas.

Además, hubo otras competencias a nivel equipo gracias a las variaciones agregadas a la estrategia. Se estableció una relación de causa-efecto entre lo percibido y lo representado, las partes y el todo; construyeron su imagen a partir de un proceso de percepción mediante inversión y reversión, y ubicaron de manera más centrada la figura en el campo gráfico.

No obstante, las competencias artísticas más importantes estuvieron relacionadas con la reso-

¹⁵ Antonio Valle, Alfonso Barca, Ramón González y José Carlos Núñez, “Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual”, <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf> Consulta: 9 de enero, 2024.

lución de cada problema de representación hacia la parte final de las estrategias con herramientas propias. Ejercieron la facultad de indicarse a sí mismos/as y poner en juego su pensamiento crítico; en función del aspecto y pulcritud de sus trabajos, tomaron decisiones.

También se hizo una evaluación de las estrategias de manera colectiva. En este caso se formularon tres codificaciones desde los datos: codificación selectiva, codificación axial y codificación abierta. Éstas fueron inferidas a partir de la información del diario de investigación. El propósito fue elaborar la categoría central o selectiva en torno a la cual las otras categorías se pudieran agrupar. Los resultados se sometieron a una triangulación de teorías. Esto implicó el reconocimiento de ciertos errores en la formulación de los ejercicios que sesgaron y/o limitaron posibles resultados. Cuando en 2020 el proyecto se detuvo a causa de la emergencia sanitaria por covid-19, no se vislumbró hasta qué punto esta información sería de utilidad para reflexionar un nuevo salto al sistema formal o escolarizado: altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado.¹⁶

Fomento a la cultura de paz

Para el origen del taller se subrayó el ámbito procedimental: aprender a hacer. Sin embargo, una competencia completa incluye otros dos aspectos:

¹⁶ Philip Coombs y Manzoor Ahmed, *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, citado en María Inmaculada Pastor Homs, "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal", *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, núm. 220, septiembre-diciembre de 2001, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23701.pdf> Consulta: 13 de enero, 2024. Aunque las escuelas de educación artística no tienen equivalencia con la educación básica, participan en un sentido significativo de las cualidades mencionadas en el sistema escolarizado.

aprender a ser y aprender a vivir juntos. En una etapa avanzada se habían consultado algunos textos de Paulo Freire¹⁷ con interés en su concepción del diálogo, elemento componente del taller. Pensar en una pedagogía de la pregunta y la duda, es decir, de la problematización, fue algo que rondó y ronda constantemente el proyecto. Estaba claro que el papel del educador/a no era ni es imponer su visión del mundo, del dibujo y de la pintura en un grupo como un dogma. Pero no es sencillo, incluso teniendo algo de experiencia, escuchar, aprehender, analizar y utilizar la perspectiva de las y los otros. Por citar un caso en la estrategia correspondiente a la abstracción, se utilizó en la codificación teórica el concepto de Wilhelm Worringer que hace énfasis en el uso de la geometría y la línea. En su momento, una de las niñas insistió en la posibilidad del uso de la mancha, y se pasó por alto. Más adelante, se evidenció el grave equívoco.

Aunque el taller no proyectó en específico actividades vinculadas al diálogo y las habilidades sociales, pequeños indicios en crecimiento ya las evidenciaban. Los temas elegidos, por ejemplo, se transformaban con las aportaciones del estudiante. Ellas y ellos sugerían motivos ligados al calendario, como una pintura que celebrara a las madres en su día, la festividad de muertos, etcétera; sin embargo, muchas decisiones finales se ligaban al plan de trabajo escolarizado.

No se exhortó ni obligó a nadie a verbalizar o expresar en sus posibilidades la opinión real que esto les suscitaba. Solo el transcurso de los meses permitió metafóricamente cerrar la boca y abrir bien los ojos y los oídos.

¹⁷ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Pedagogo, educador y filósofo brasileño. Su trabajo *La pedagogía del oprimido* es considerado uno de los textos fundamentales del movimiento de la pedagogía crítica.

En cuanto al color, utilizamos la teoría física, planteada por Otto Runge (1777-1810), quien diseñó un orden en la esfera cromática con tres colores (amarillo, rojo y azul), aún hoy válido y claro para mezclas reales. La adición del croma blanco y el negro, por su parte, modifican la saturación. Se insistía en que aprendieran de memoria los nombres correctos de los colores secundarios y terciarios, se corregía la denominación del morado por violeta, la de vino por rojo violáceo o la de pastoso por baja saturación. Así, de alguna manera se les ignoraba, mientras lo que ocurría era evidencia de sus cogniciones y acuerdos. Se enfatizaba en la comprensión y uso de la línea de horizonte para que los elementos representados ubicaran su distancia y no volaran en el campo gráfico. Se inquiría sobre ese marco conceptual asumido como mínimo para que el taller como dispositivo cubriera también la teoría. Alguna vez, una niña le recordó a un niño colocar la línea de origami y fue corregida frente al grupo. Hubo que rectificar públicamente, porque ella con su vocabulario y comprensión de nueve años argumentó de modo correcto las posiciones de elementos por planos, tal como un papel que se dobla dos o más veces.

Un propósito que se visibiliza cada vez más en la práctica en el sistema escolarizado es la cultura de paz. De acuerdo con la UNESCO, se basa en la idea de que “La paz no es simplemente la ausencia de conflicto armado, sino un estado positivo en el cual se promueve la justicia, la igualdad, el respeto mutuo y la cooperación”,¹⁸ a fin de construir un futuro más próspero y armonioso. Su manifestación involucra los derechos humanos, la inclusión, la diversidad y la educación, por mencionar algunos aspectos. La cultura de paz comienza en las relaciones personales, familiares,

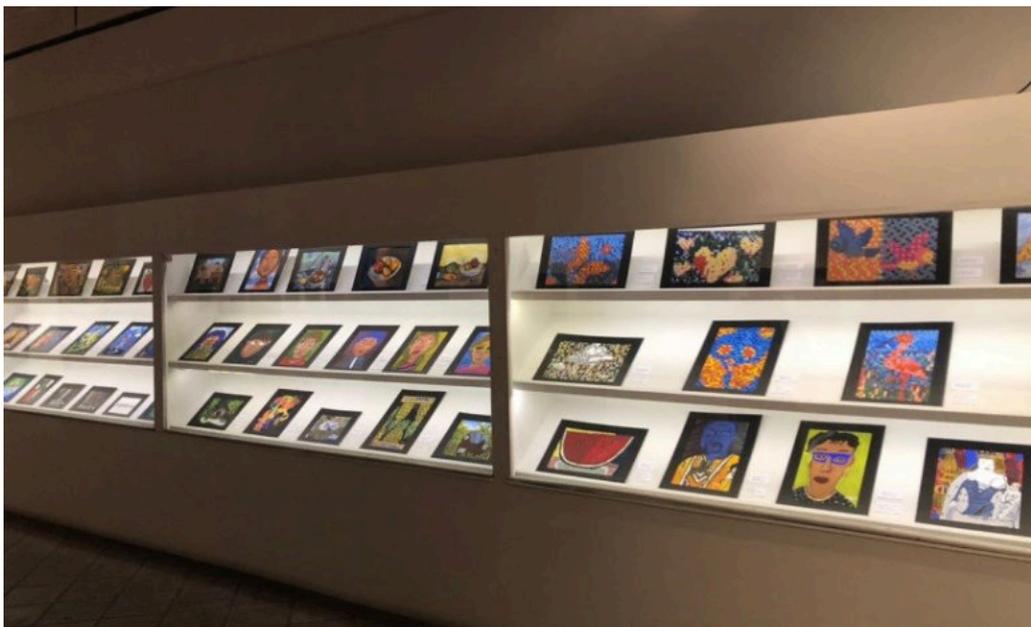
escolares, y va hasta las interacciones en el ámbito internacional. Su perspectiva comprende la paz como un proceso voluntario que se basa en el respeto a la diferencia, el diálogo y la negociación. En 1996, en el informe *La educación encierra un tesoro*, Jacques Delors nos recuerda el material de las competencias: aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a aprender.

Otra cuestión pendiente de análisis es el fenómeno de la apreciación estética, la intrapersonal y la interpersonal. Sin un recuerdo claro del inicio, una acción se hizo práctica habitual. Los resultados de los dibujos y pinturas eran heterogéneos como los y las propias artistas, como las infancias. Así, cada vez que alguien concluía y firmaba, la obra se colocaba en un lugar visible y después de una expresión generalizada de asombro, la mayoría destacaba un aspecto formal positivo en la pieza contemplada.

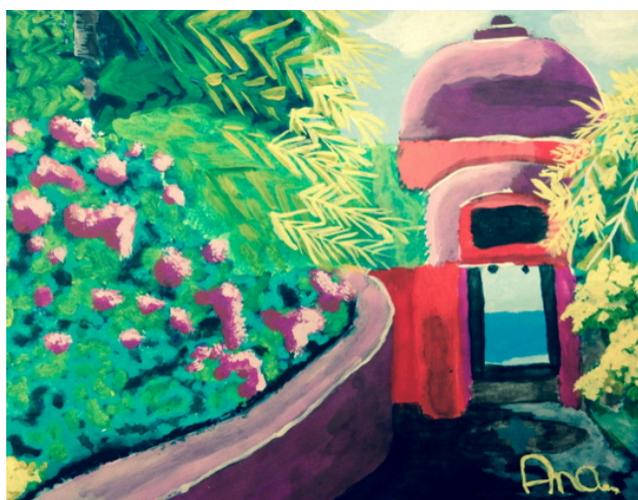
Antonio Paoli, en la *Pedagogía del mutuo aprecio*, apunta que no solo vemos a las personas y a las cosas, también las apreciamos y les damos sentido. Las vivencias o experiencias estéticas deben ser dialogadas. Así, niñas y niños que hablaban muy poco o nada, que no interactuaban con el resto, que no hacían contacto visual, que no convivían porque su edad biológica era mucho mayor que la de su desarrollo psicológico, construyeron y reconstruyeron su inteligencia emocional.

Había comentarios tan profesionales y reflexivos como la referencia a cierto parecido formal con un/una artista de determinada época o movimiento, alusiones sobre lo bien que alguien utilizaba un color o cómo progresaba su línea. Apareció la autoestima, la estima del otro, la estima del grupo. Paoli afirma que la inteligencia emocional:

¹⁸ “Cultura de paz”, Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz, <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php> Consulta: 15 de enero, 2024.



Todos los mundos posibles, exposición en el Centro Vlady, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Ana Victoria, *Casa en la playa*, 31.5 x 24.5 cm, medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2016.



Héctor Muñoz Laguna, *Reproducción de Paul Cézanne*, 31.5 x 24.5 cm, medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2017.



Francisco Asís Yepiz Soto, *Paso firme*, 25 x 38 cm, medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Max Tinajero Telésforo, *Retrato doble*, 25 x 38 cm., medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Melanie Aideé Meléndez Chimal, *Bodegón con hortensias para Lesley*, 31 x 23 cm, acrílica sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Melissa Xadani Mejía Villegas, *Casa con techo de paja*, 31.5 x 24.5 cm, medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.

Propiciará, en principio, la generación de relaciones cada vez más armónicas mediante el hábito de apreciar, expresar y razonar las diversas experiencias estéticas. Se auspicia el desarrollo de la automotivación para crear relaciones más edificantes y benéficas para todos.¹⁹

Los educadores/as muchas veces, quizá de manera inconsciente, asumimos que estamos en un aula solo para enseñar. De esta manera opacamos nuestros posibles aprendizajes. Virginia Guichot recuerda las duras reflexiones de Lorenzo Milani²⁰ sobre la escuela discriminadora y su profesorado que “Fue formado para la escuela selectiva y no se ha reciclado. Hecha para que pocos mandaran y muchos obedecieran”.²¹ El proceso debe ser bidireccional. Nuestros esquemas también están, o deberían estar, en constante transformación para ser competentes.

El reto del taller para transitar al sistema escolarizado

El taller infantil de dibujo y pintura terminó debido a la emergencia sanitaria por covid-19, el tránsito al trabajo en línea y, enseguida, el retorno presencial. La perspectiva de aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender —aprender comprometidos/as— había avanzado, pero a la vez trabajar de manera separada cubría, entre

otras cosas, una resistencia docente por aceptar a las personas con discapacidad en las aulas regulares.

Cada verano, al profesorado se le ofrece un espectro amplio y valioso para actualizarse y desarrollar herramientas prudentes para enfrentar los retos que van apareciendo. Estos ciclos escolares posteriores se perciben distintos. Después de ese complejo paréntesis de dos años que cambió la vida de cada comunidad, el horizonte se abre de a poco con renovados intereses por la inclusión en nuestra escuela. Los grupos en el sistema formal son diversos en todas las áreas.

La transformación ocurrida en la investigación-acción va permeando fuera de los talleres, las infancias que formaron parte de ese germen se incluyen en los niveles subsecuentes. En las clases que imparto, el cuerpo de estrategias sigue vigente con sus respectivas y constantes flexibilizaciones, pero también se han diseñado otras que se ajustan al mapa curricular. Y ha comenzado un nuevo árbol de problemas, cómo debe abordarse el campo de formación denominado *Reflexión y análisis del arte*,²² mismo que comprende la competencia cultural.

Durante la etapa de tanteo y posteriormente en el desarrollo de *nuestras estrategias* destacaron las aportaciones de Howard Garner y Betty Edwards sobre la incentivación del hemisferio derecho del cerebro, más visual, artístico, con su propia creatividad y, por lo tanto, inteligencia/competencia. Pero ¿puede este inicio tender un puente con el hemisferio izquierdo más analítico, lógico-matemático y verbal?

El psicólogo Thorwald Dethlefsen, del Instituto de Psicología Experimental de Munich, y el doctor en medicina y psicoterapeuta Rüdiger Dahlke han

¹⁹ Antonio Paoli, *Pedagogía del mutuo aprecio*, México, En los zapatos del otro, 2014, p. 18.

²⁰ Lorenzo Carlo Domenico Milani Comparetti (1923-1967). Párroco, escritor y pedagogo italiano. Su trabajo *Carta a una maestra* le ha ubicado dentro de los movimientos de la Renovación Pedagógica y las Pedagogías de la esencia.

²¹ Virginia Guichot, “Humanizar a los más desfavorecidos: reflexiones en torno a la pedagogía liberadora de Lorenzo Milani (1923-1967)”, <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/52214/HumanizarALosMasDesfavorecidos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consulta: 15 de enero, 2024.

²² *Plan de estudios de Iniciación Artística*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2020, pp. 57-59.

explicado las funciones de ambos hemisferios cerebrales, separados y a la vez unidos por el cuerpo calloso, e indagado en la producción de un intercambio activo de datos.²³ Quizá resulte pertinente un renovado cuerpo de ejercicios mixtos a través de la conjunción y estímulo de ambos hemisferios.

Conclusión

Ajenos a los ámbitos de la neurociencia y la psicología, conscientes siempre del posible valor local del proyecto, ¿podría crearse un nuevo cuerpo de estrategias, esta vez de índole teórico a fin de utilizarlas para materias como Apreciación del arte? Si se comenzara una vez más por los ejercicios de sensibilización, ¿cómo se desarrollaría

después el concepto de contextualización y el ejercicio final de un análisis? ¿Cómo se valorarían el aprendizaje significativo y las competencias en estas categorías? Son desafíos inmediatos y apelan a la realidad constante de cada año escolar en los centros educativos de toda índole: ciclo nuevo, grupo único. Pero no quiere decir que no se consideren otros igual de importantes, como la educación virtual o la globalidad.

En una clase teórica de tercer año nivel juvenil se intrincó la exposición de un concepto. Se utilizaron muchos tecnicismos y fue evidente la confusión generada en alumnas y alumnos. El salón tenía pantalla, pero no tarima ni escritorio. Me dirigí a mi vecino con trastorno del espectro autista que se comunicaba con expresiones monosilábicas en primer año y le pregunté: ¿no me expliqué nada, verdad? Discúlpenme por favor. Él me miró, sonrió y luego contestó: ¿estás bien? ¿No te preocupes! Otra vez. Eso es lo que haremos.

²³ Thorwald Dethlefsen y Rüdiger Dahlke, *La enfermedad como camino*, <https://cruesantander.com/data/documents/Dethlefsen-Y-Dahlke-La-Enfermedad-Como-Camino.pdf> Consulta: 22 de enero, 2024.

Bibliografía

Best, Adolfo, *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano*, México, Editorial de la Secretaría de Educación, 1923.

Cano, Agustín, “La metodología de taller en los procesos de educación popular”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 2, 2012, pp. 22-51, https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf Consulta: 8 de enero, 2024.

Coombs, Philip y Ahmed Manzoor, *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, en María Inmaculada Pastor Homs, “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, núm. 220, septiembre-diciembre de 2001, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23701.pdf>. Consulta: 13 de enero, 2024.

“Cultura de paz”, Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz, <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php> Consulta: 15 de enero, 2024.

Delors, Jacques, “La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)”, UNESDOC. Biblioteca Digital, 1996, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa Consulta: 8 de enero, 2024.

Dethlefsen, Thorwald y Rüdiger Dahlke, *La enfermedad como camino*, <https://cruesantander.com/data/documents/Dethlefsen-Y-Dahlke-La-Enfermedad-Como-Camino.pdf> Consulta: 22 de enero, 2024.

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2002.

Edwards, Betty, *Aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Madrid, Hermann Blume, 1998.

Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, México, Paidós, 1993.

Giráldez, Andrea, *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

“Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, UNESCO, <https://www.unesco.org/es/education/inclusion> Consulta: 8 de enero, 2024.

Guichot, Virginia, “Humanizar a los más desfavorecidos: reflexiones en torno a la pedagogía liberadora de Lorenzo Milani (1923-1967)”, <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/52214/HumanizarALosMasDesfavorecidos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consulta: 15 de enero, 2024.

Hernández, Fernando, *Las teorías implícitas sobre la creatividad*, en Imanol Aguirre, *Teorías y prácticas en la educación artística*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005.

“Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)”, UNESDOC. Biblioteca Digital, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa Consulta: 8 de enero, 2024.

Martí, Eduardo, “Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vigotsky”, en Anastasia Tryphon y Jaques Vonèche (coords.), *Piaget-Vigotsky. La génesis social del pensamiento*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.

Paoli, Antonio, *Pedagogía del mutuo aprecio*, México, En los zapatos del otro, 2014.

Perrenoud, Philippe, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó, 2012.

Plan de estudios de Iniciación Artística, México, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2020.

“Primer grado-Educación artística”, Secretaría de Educación Pública, Documentos, <https://www.gob.mx/sep/documentos/primer-grado-educacion-artistica-11676?state=published> Consulta: 9 de enero, 2024.

Shiner, Larry, *La invención del arte*, Barcelona, Paidós Estética, 2001.

Valle, Antonio, Alfonso Barca, Ramón González y José Carlos Núñez, “Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual”, <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf> Consulta: 9 de enero, 2024.

_____, Ramón González, Lino Manuel Cuevas y Ana Patricia Fernández, “Las estrategias de aprendizaje, características básicas y su relevancia en el contexto escolar”, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006> Consulta: 8 de enero, 2024.

Worringer, Wilhelm, *Abstracción y naturaleza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1953.

AURORA EDITH DÍAZ LÓPEZ

Licenciada en Arte por la Universidad del Claustro de Sor Juana. Técnica artesanal en joyería y orfebrería por la Escuela de Artesanías del INBAL. Maestra en Estudios de Arte por la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México. Profesora en la EIA núm. 4 del INBAL, ha participado en coloquios y muestras de educación artística inclusiva en la Universidad Iberoamericana, la Universidad ORT y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Fue docente en la maestría en Desarrollo de Proyectos Inclusivos en Artes de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello del INBAL.