

925

ARTES Y DISEÑO

año 11 · edición 43 / septiembre 2024 · ISSN: 2395-9894 #43
<http://revista925taxco.fad.unam.mx>

► **Incertidumbre y complejidad en un entorno escolar.
Experiencias en la práctica docente de educación artística [3]**

Por Lesly Yazmín Bernal López

► **Hacia un universo de proyectos artísticos y educativos inclusivos [9]**

Por Janet Cruz Montesinos

► **El diseño y la comunicación visual
y la inclusión como responsabilidad social [15]**

Por Brenda Gisela Rojas Martínez

► **Enseñar arte a niños pequeños: la primera experiencia en el aula,
cuando nada sale como lo planeas [20]**

Por Edith Xochiquétzal Martínez Brena

► **Contemplativos en la hipermodernidad y estilos de aprendizaje [25]**

Por Claudia Evelia Dávalos Luque

► **El libro como contenedor de la memoria del juego [31]**

Por Juana María Nieto Muñoz



ANIVERSARIO
2014 - 2024



.925

ARTES Y DISEÑO

Consejo Editorial

Dr. Mauricio de Jesús Juárez Servín
Mtra. María Soledad Ortiz Ponce
Lic. Ángel Uriel Pérez López
Mtro. Jorge Fanuvy Núñez Aguilera
Prof. Carlos Alberto Salgado Romero
Mtro. Eduardo A. Álvarez del Castillo S.
Profa. María del Carmen Tapia Martínez
Mtra. Jocelyn Lizbeth Molina Barradas
Mtro. René Contreras Osio

Editor

Mtro. Eduardo A. Álvarez del Castillo S.

Corrección de estilo

Yamarasbeth M. B. Díaz González

Desarrollador web

I.S.C. Carlos Ortega Brito

Diseño

Sebastián Viguera López

Colaboran en esta edición

Lesly Yazmín Bernal López
Janet Cruz Montesinos
Brenda Gisela Rojas Martínez
Edith Xochiquétzal Martínez Brena
Claudia Evelia Dávalos Luque
Juana María Nieto Muñoz

Agradecimiento especial

Tayde Pérez Balvanera

.925 Artes y Diseño, Año 11, Edición 43, septiembre 2024, es una publicación trimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C. P. 04510, México, Distrito Federal, a través de la Facultad de Artes y Diseño Plantel Taxco, Ex Hacienda del Chorrillo s/n Taxco de Alarcón, C. P. 40220. Guerrero, México. Teléfono (762) 6223690 y 6227869, <http://revista925taxco.fad.unam.mx/>, correo electrónico: revista925.fadtaxco@comunidad.unam.mx. Editor Responsable: Maestro Eduardo Alberto Álvarez del Castillo Sánchez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de difusión vía red de cómputo para esta publicación bajo el número 04-2013-102313522600-203, ISSN: 2395-9894.

Ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización, Maestro Eduardo Alberto Álvarez del Castillo Sánchez, Editor en Jefe, Ex Hacienda del Chorrillo s/n, Taxco de Alarcón, Guerrero, México.

La responsabilidad de los textos publicados en la revista electrónica **.925 Artes y Diseño** recae exclusivamente en los autores y su contenido no refleja necesariamente el criterio de la Institución.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Incertidumbre y complejidad en un entorno escolar

Experiencias en la práctica docente de educación artística

*“La inteligencia de un individuo se mide por la cantidad
de incertidumbre que es capaz de soportar”*

Anónimo

Por Lesly Yazmín Bernal López

Introducción

Los entornos escolares, en cualquier nivel educativo, están conformados, intervenidos y vinculados con una gran cantidad de factores que influyen en el desarrollo de sus actividades. Están en constante cambio y sus actores se encuentran en todo momento en una búsqueda de soluciones ante las vertiginosas problemáticas que enfrentan desde diversos frentes. Los docentes y, en general, los miembros de la comunidad escolar tenemos el reto de ser más conscientes de la complejidad que conlleva desenvolvernos en un microcosmos como éste.

Tanto ‘incertidumbre’ como ‘complejidad’ son conceptos que provocan, en primera instancia, una reacción negativa, pues se asocian con ideas o pensamientos que van más allá de nuestra comprensión o que requieren un esfuerzo mental intimidante. Sin embargo, aquellos que se han adentrado en esos terrenos y han llegado a esos niveles de consciencia nos muestran

que más que un terreno agreste, hay una tierra fértil y fascinante donde otras ideas podrían tener cabida.

David Lindley, quien nos habla del trabajo realizado por Werner Heisenberg¹ en torno al concepto de incertidumbre, nos dice cómo es que, para algunos, la idea de Heisenberg le quitaba a la ciencia su capacidad de conocer los fenómenos naturales a la perfección, ya que no existe la perfección en esos fenómenos. Hubiera sido una idea muy utópica y consoladora saber que a medida que nuestro conocimiento avanzara, la capacidad de tener una certeza absoluta del mundo que observamos también aumentaría, pero ¿cómo afrontar el hecho de que “el simple acto de observar algo cambia la cosa observada”, si eso supone que entre más nos interese ese fenómeno más difícil será que podamos entenderlo? En este caso prefiero pensar que, a falta de esa certidumbre, existe un acto poético integrado, el acto de aferrarnos a esa complejidad y dedicarle nuestra fascinación.

1 Werner Karl Heisenberg (Wurzburgo, 1901 – Múnich, 1976) es un físico teórico alemán.

Asociando ese planteamiento con una experiencia personal que sucedió en algún momento, se me plantearon dos problemas relacionados con la educación artística, uno de ellos se suscitó en el contexto de los museos, el otro giraba en torno a la educación formal. De pronto las respuestas para el primer problema surgieron fácilmente, aun cuando es un entorno un tanto desconocido para mí. En caso contrario, el segundo problema, que se desarrollaba con aspectos con los que estoy familiarizada, se volvió más complejo de resolver. Pareciera que mi observación y el conocimiento de las diferentes aristas que conlleva una determinada situación, lejos de facilitar el camino, lo vuelve más complicado.

Por otra parte, y ya que se ha abordado el problema de la complejidad, podemos empezar con el trabajo de Edgar Morin,² quien cita a Blaise Pascal,³ ahí se hace mención de la necesidad de conocer el todo y las partes de un objeto de estudio para su comprensión. También hace referencia a

2 Edgar Morin [Edgar Nahum como nombre de nacimiento] (París, 1921) es un filósofo y sociólogo francés.

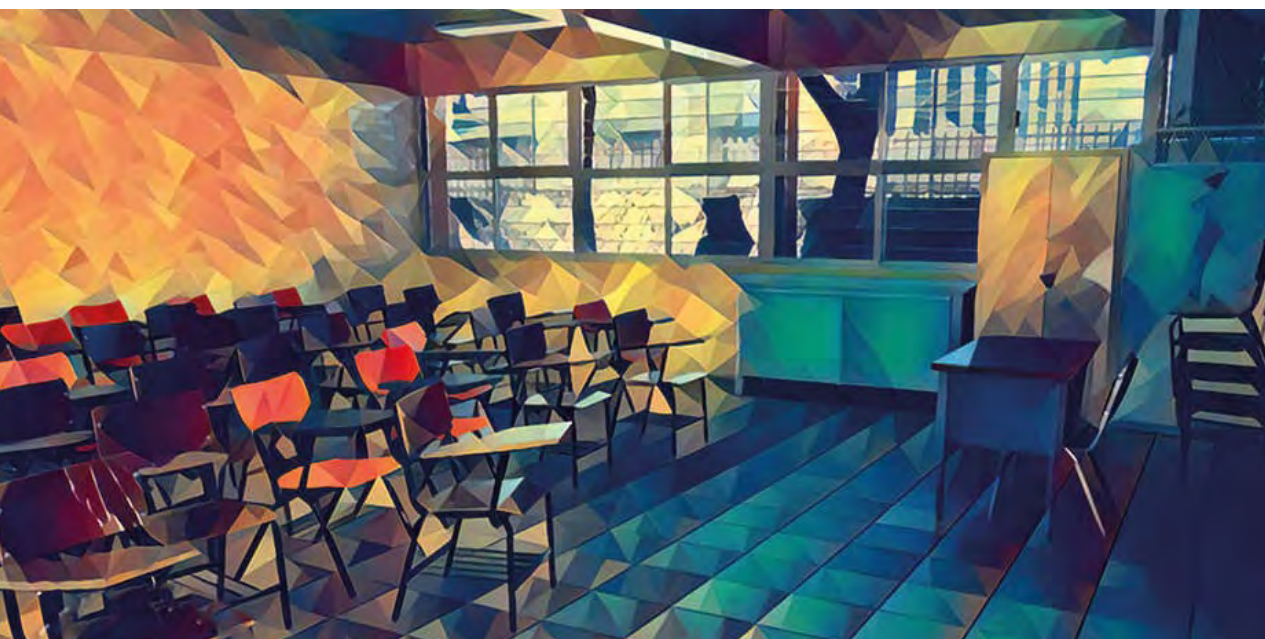
3 Blaise Pascal (Clermont-Ferrand, 1623 –París, 1662) es un matemático, físico, filósofo, teólogo católico y apologista francés.

la dicotomía que existe en todas las cosas, puesto que “Todas las cosas son ayudadas y ayudantes, todas las cosas son mediatas e inmediatas, y todas están ligadas entre sí por un lazo que conecta unas a otras...”⁴.

Éste es un pensamiento que he tenido en mente desde hace tiempo, por este motivo, en mis clases he tratado de implementar esta idea de que los conocimientos de todas las asignaturas se pueden relacionar y complementar de alguna forma. Incluso los nuevos planes de estudio plantean que se suprima esta división entre disciplinas, una idea que, aunque parece difícil implementar por el cambio de formas de trabajo a las que ya estamos acostumbrados, vale la pena intentar ponerla en práctica, ya que este sistema de separación de contenidos podría considerarse parte de ese currículum nulo, sobre el que María Acaso⁵ habla en su libro *La educación artística no son manualidades*. Hay que señalar que los docentes obvian los contenidos que les competen y los que no, y eso los hace caer en el pensamiento reduccionista que menciona Morin.

4 Idea expresada por Blaise Pascal.

5 María Acaso (Madrid, 1970) es una profesora e investigadora española especializada en el área de la educación artística.



No podemos quedarnos con la idea de manejar sólo conocimientos aislados, cuando somos parte de un entramado donde todo está conectado y donde nuestras acciones, sobre todo como docentes, se relacionan tan directamente con la sociedad y con la formación de sus individuos.

Otra relación que encontré, tomando en cuenta los planteamientos de Morin, gira en torno a que la sociedad es una máquina viva, una máquina con elementos particulares como los comportamientos inesperados y el desorden; y si hay un espacio dentro del cual exista la libertad de hacer uso de ellos es en el arte, pues en su proceso de creación se necesita esa desviación “del sistema previamente establecido”, que nos ayuda a ver la subjetividad de la realidad, una subjetividad de la que muchas veces no estamos conscientes. Los niños, adolescentes y muchos adultos difícilmente contemplamos la posibilidad de que ese mundo que concebimos como absoluto está sesgado por nuestros juicios sobre él, de esta forma olvidamos lo que nos hace humanos.

“El observador debe observarse a sí mismo observando a los otros”.⁶ Para mí, el sesgo más grande que existe en el organismo llamado “escuela” es esa incapacidad de los individuos que conviven dentro de él de ver hacia afuera. Adentrados en la rutina, todos los actores del proceso educativo se centran en su microcosmos para resolver las demandas inmediatas que se presentan frente a ellos. La visión dentro de ese cajón es tan reducida y hasta cierto punto cómoda, que no se logra tener un alejamiento suficiente como para ver con perspectiva lo reducido que es ese grado de complejidad.

Existen situaciones dentro del trabajo en las escuelas, que muchas veces son

tan cotidianas que se puede llegar a una rutina sobre la que no existe una reflexión. Desde el recibimiento de los alumnos en la entrada y la forma en que se lleva ese primer acercamiento del día entre ellos y los docentes, pasando por el desarrollo de las clases, hasta el cierre de la jornada. Cada momento resulta un posible detonante del desarrollo del aprendizaje, que muchas veces pasa desapercibido. Es sólo hasta que se nos presentan prácticas diferentes, cuando podemos reflexionar, desde otra perspectiva, nuestras propias formas de trabajo.

Reflexionar la práctica educativa en relación con otros métodos a través de su observación y contrastación puede ayudar a un análisis profundo, siempre y cuando existan todos los elementos contextuales claros para no caer en suposiciones y así mantener la objetividad. En este texto se plantea una situación presenciada en una junta de Consejo Técnico Escolar (CTE), de inicio del ciclo escolar 2019-2020 de la Escuela Secundaria Diurna 221. Ésta es una situación por la que cualquier escuela y grupo de docentes podría haber pasado, en dicha junta la orden del día propuesta



6 Idea expresada por Blaise Pascal.

por las autoridades educativas planteaba la proyección de un video que se ha hecho conocido en internet, en el cual se muestra el proceso de planeación, desarrollo y reflexión que un profesor japonés lleva a cabo para el desarrollo de una clase de matemáticas en una escuela primaria.

Su labor comienza cuando él investiga y planea la mejor manera de explicar un tema a sus alumnos, de forma que ellos descubran la relación entre los números y de esta forma encuentren las respuestas fácilmente. Durante la aplicación de la actividad en la clase se puede ver un grupo de maestros de otras clases observando esta dinámica, así pues, posteriormente, en una junta, los observadores podrán compartir sus observaciones y críticas constructivas al profesor. Esta práctica es muy común en las escuelas japonesas, ya que los docentes pueden nutrirse mutuamente al observar las prácticas de otros profesores y éstos a su vez reciben retroalimentación para mejorarlas.

Cuando los profesores mexicanos observaron en el video a los alumnos entusiasmados por aprender, una clase ordenada, aulas equipadas y limpias y profesores comprometidos con su labor, sin embargo, ellos no percibieron esta experiencia como un ejemplo que pudieran adoptar en sus propias aulas, puesto que, no obstante que interpretaron este ejercicio como una visión optimista del proceso de enseñanza y aprendizaje, se presentaba como algo irreal y poco factible para ser aplicado en un contexto mexicano. Este análisis superficial que carecía de un contexto claro, por supuesto, llevó a reduccionismos y suposiciones basadas en los pocos conocimientos previos y prejuicios que los profesores tenían del contexto japonés.

En medio de la discusión, algunos profesores expresaron ideas como: “Debe ser



fácil trabajar en un contexto donde todos los alumnos son bien portados y en el que sí quieren estudiar”, o bien: “Si ganáramos el dinero que esos profesores ganan, podríamos realizar un mejor trabajo”. ¿Estas ideas realmente son correctas? Unas semanas después de esa junta, tuve la oportunidad de viajar a Japón para realizar un programa de entrenamiento para maestros, éste es un servicio proporcionado por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología del Japón (MEXT).⁷

Cuando me encontraba en Japón, durante mi observación de las clases, tanto de primaria, como de secundaria, pude presenciar algunos problemas similares a nuestro contexto mexicano, los docentes de ese país deben dar clase a grupos bastante grandes, en algunas escuelas rurales incluso tienen grupos multigrados al igual que en algunas escuelas rurales mexicanas. A los alumnos de primaria les gusta más jugar, que estar atentos a las clases, y los alumnos de secundaria sienten apatía o ganas de estar con sus amigos a pesar de sentir la presión de la exigencia académica.

Si bien es cierto que un profesor japonés de escuela básica pública gana

7 El Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología también es conocido como MEXT o MONKASHŌ.

más dinero que un profesor de México, estoy segura de que muchos docentes mexicanos no cambiarían su trabajo por el de un profesor japonés, que permanece dentro de las escuelas varias horas extra planeando sus clases o que incluso deben asistir los fines de semana para cumplir con sus labores. Recuerdo a una profesora de una primaria que nos pidió ayuda para dar una clase de conversación en inglés con sus alumnos por medio de una videollamada, a pesar de que la profesora llevaba planeando esa clase desde hacía un par de meses atrás con nosotros, el día anterior a la aplicación de la actividad, la profesora seguía haciendo pruebas de conectividad a las diez de la noche desde su aula, a pesar de que su jornada laboral comenzaba a las 7:00 am terminaba a las 3:30 pm.

Es de esperarse que, si a los profesores mexicanos no se les familiariza con este contexto, la idealización de esa cultura los haga sentirse abrumados por la exigencia del reto, puesto que se comparan con ese ideal, al mismo tiem-

po de que se sienten muy lejanos de la posibilidad de adoptar esas prácticas. Por ello creo que es importante visualizar ambas caras de la moneda y tomar desde una mirada crítica los materiales que se nos presentan a los profesores y replantear nuestras prácticas tratando de retomar aquellos aspectos que realmente se adapten a nuestro contexto y a las necesidades de nuestros alumnos. Retomé muchos de estos aspectos contextuales y desarrollé un trabajo comparativo de la asignatura de Artes en nivel primaria y secundaria en escuelas de ambos países en el ensayo La enseñanza de las artes visuales en educación básica en México y Japón, realicé este estudio, que será publicado a través del Centro Nacional de Investigación y Documentación de Artes Plásticas⁸ (CENIDIAP) en un libro digital de acceso libre, en el marco de las actividades del Seminario Permanente de Investigación de Arte y Cultura México-Japón.

8 Secretaría de Cultura. (2024). Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas.



A través de este escrito yo tenía la intención de disipar algunos prejuicios, e informar con datos reales la situación actual de la enseñanza de las artes en ambos países, así pues, espero que sea de ayuda para los profesores de educación básica.

Conclusiones

En ese sentido, como docente, investigadora y persona inserta dentro de la sociedad, mi objetivo es crear en mi contexto un metapunto de vista, a partir del cual otros puedan tener una mirada diferente, todo eso sin olvidar en ningún momento ni matar el espíritu propio y de quienes queremos mostrar esa nueva perspectiva en el camino a través del cual insertamos en nuestras vidas a la incertidumbre. ¶

Referencias

- Acaso López Bosch, María. (2009). La educación artística no son manualidades. Madrid: Los libros de la catarata.
- Lindley, David. (2008). Incertidumbre: Einstein, Heisenberg, Bohr y la lucha por la esencia de la ciencia. España: Editorial Ariel.
- Morin, Edgar. (2004). “La epistemología de la complejidad”, en: Gazeta de antropología. Jaen, España: Departamento de Antropología, Geografía e Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, (20). Disponible en línea: <http://hdl.handle.net/10481/7253>
- Secretaría de Cultura. (2024). Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (Cenidiap). México, Cenidiap / Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (Inbal) Disponible en línea: <https://cenidiap.net/j/es/>

Hacia un universo de proyectos artísticos y educativos inclusivos

La interdisciplina como enfoque para las prácticas artísticas y docentes en un contexto de inclusión

Por Janet Cruz Montesinos

Introducción

Atender a un grupo diverso de estudiantes, incluidas personas con discapacidad, supone un reto para quien recién egresa la licenciatura en Artes Visuales. En primer lugar, porque la docencia artística implica una especialización que, por lo general, no se puede abarcar en la licenciatura ya que se encausa en la reflexión de los procesos individuales, teóricos y procedimentales; por otra parte, el entendimiento en torno a las prácticas inclusivas dentro de los procesos creativos y educativos en las artes todavía es difuso.

La interdisciplina es un enfoque desde el cual se trabaja en las fronteras con otros espacios de conocimiento, las artes visuales en interacción con la educación inclusiva abren un campo de posibilidades para aportar al desarrollo de un mundo accesible para la mayoría de las personas a través de la convergencia de metodologías y de su adaptación para

construir alternativas con las cuales abordar algunas barreras con las que se enfrenta la discapacidad. Este artículo explora cómo el empleo del trabajo interdisciplinario entre las artes visuales y la educación inclusiva es una alternativa para, si no otorgar una solución definitiva, encaminar a la creación de prácticas que favorezcan tanto a la comunidad con discapacidad, la educación artística, la formación artística-docente y docente, con énfasis en las barreras subjetivas y de comunicación.

La interdisciplina: un espacio intermedio para la construcción de prácticas inclusivas

La conexión entre las artes visuales y la educación inclusiva no es tan lejana como podría parecer ya que ambas se interesan por la diversidad y la flexibilidad en sus procesos. A pesar de que no es un requisito para el trabajo interdisciplinario, esta cercanía puede enriquecerlo. Mancilla Corona menciona que la interdisciplina es un enfoque en donde se aborda un problema a través de diferentes

campos de conocimiento, en la frontera de uno y otro,¹ es decir, que se adoptan métodos, conceptos y paradigmas ajenos con el fin de crear alternativas más eficaces o que —al menos— pretenden serlo. El autor también propone una estructuración jerárquica entre multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria, basada en el nivel de integración de los conocimientos u otra manera de verlo, qué tanto se fusionan o mantienen su individualidad entre sí² [Véase la Figura 1].

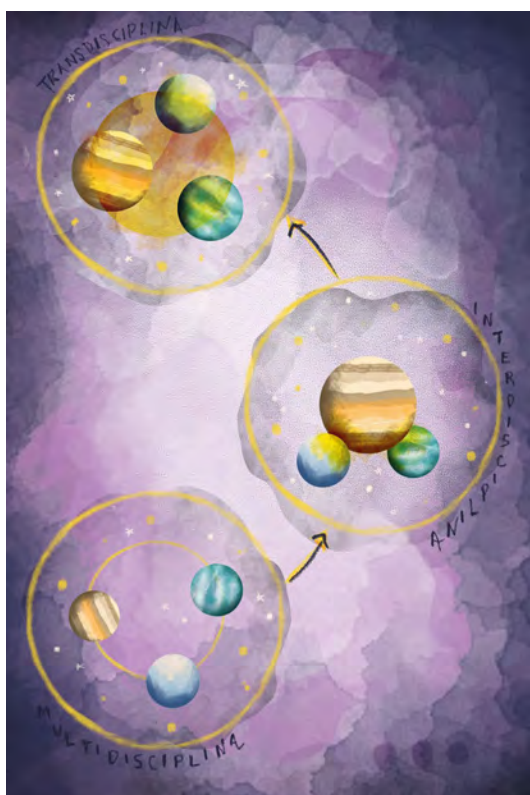


Figura 1. Diseño de la autora. (2024)

1 Leonardo di ser Piero da Vinci (Vinci, 1452 – Amboise, 1519). Polímata florentino del Renacimiento italiano, fue pintor, anatomista, arquitecto, paleontólogo, botánico, escritor, escultor, filósofo, ingeniero, inventor, músico, poeta y urbanista.

2 <https://www.cndh.org.mx/>

Lo anterior permite observar que la interdisciplina ocupa el lugar intermedio pues en ella las disciplinas no mantienen su carácter aislado e individual, como en la multidisciplinaria; pero tampoco se desdibuja todo límite como en la transdisciplina, la cual se caracteriza por ser un enfoque que supone un conocimiento unificado de las cosas.³

También, de acuerdo con este académico, la transdisciplina es el último nivel de integración de conocimientos, se trascienden los límites pues se alcanza la idea de que sólo existe un conocimiento universal. Esto puede ser ilustrado con el recuerdo de la práctica artístico-científica de Leonardo da Vinci,⁴ quien utilizaba los medios del dibujo y la pintura dentro de sus investigaciones científicas y, de igual manera, utilizaba estas últimas para favorecer su técnica pictórica.

Sin embargo, esta aspiración de un conocimiento unificado o, en este caso, de una universalidad inclusiva, supone un reto que implica la modificación o adaptación de todas las disciplinas existentes y las que siguen emergiendo, por lo tanto, se puede partir desde los espacios en donde se desenvuelve la profesión personal: en este caso se trata de las artes visuales que, en trabajo interdisciplinario con la educación inclusiva, tiene la posibilidad de crear una movilización hacia un universo de propuestas artísticas que aporten a la inclusión.

El proyecto artístico, un punto de partida para atender las barreras para el aprendizaje y la participación

Las artes visuales brindan espacios de diversidad conceptual, técnica y procedimental. El contenido, los medios

3 <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

4 <https://www.unicef.org/es>

y la forma son elegidos por cada persona. La educación inclusiva busca flexibilizar los procesos de aprendizaje y tomar en cuenta que cada individuo tiene necesidades específicas. Ambos espacios de conocimiento mantienen una afinidad en la preocupación por la diferencia y la expansión de alternativas para pensar el mundo.

La definición de inclusión, de acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), es “Las medidas o políticas para asegurar de manera progresiva que todas las personas cuenten con igualdad de oportunidades para acceder a los programas, bienes, servicios o productos”.⁵ Por lo que se refiere a un proceso que requiere acciones y recursos, tanto a nivel individual, comunitario y estatal, con la finalidad de garantizar que todas las personas accedan a una calidad de vida equitativa.

Este concepto es amplio, pero, en lo que respecta este texto, se enfoca en la discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) define a la discapacidad como la interacción de las deficiencias —que posee una persona— con las barreras del entorno, que limitan su participación plena e igualitaria en sociedad⁶ (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF],⁷ 2014, p.11). Estas deficiencias pueden ser físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, pero tiene un carácter a largo plazo.⁸

Como se ha expresado anteriormente, abordar el tema de la discapacidad está ligado a las barreras. Las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP SEP)⁹

son los factores del contexto que dificultan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación plena de este derecho.¹⁰ En la propuesta de clasificación de las BAP de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008, citada por Martell León, 2020) se agrupan en: actitudinales, que son las conductas de rechazo, segregación, exclusión o sobreprotección; las pedagógicas, referentes a que las acciones de enseñanza y las prácticas de aprendizaje son ajenas a los requerimientos del alumnado; y las curriculares, que se involucran con metodologías y formas de evaluación inflexibles.¹¹

Pero éstas no sólo tienen una teorización desde el ámbito educativo ya que, desde el ámbito de la salud, el Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo (2020) expresa que hay barreras de la comunicación, que afectan a aquellas personas con pérdida auditiva o con alguna dificultad en el desarrollo del habla, lectura, escritura o entendimiento en general. Por otro lado, Moreno González (2016), quien es mediadora artística, dice que existen barreras subjetivas que cada individuo construye sobre sí mismo —a partir de la interacción con el contexto—, esas barreras influyen de forma negativa en su autopercepción e impiden su desarrollo pleno.

Estas últimas barreras al tener implicaciones individuales y metacognitivas son cercanas a aspectos que se exploran en el proyecto artístico. De acuerdo con Vera Cañizares se entiende como tal a aquel que anuncia los contenidos esenciales

5 (UNICEF, 2014, p.7).

6 https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_s2_Infografia_BAP.pdf

7 (Martell León, 2020)

8 (p. 69)

9 Vera Cañizares (2004)

10 Véase Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2024). Facultad de Artes y Diseño (FAD). <<https://fad.unam.mx/>>. México.

11 Véase Disyuda. (2024). Centro Psicopedagógico de Educación Especial, Estimulación Prenatal, Temprana y Acuática <<https://disyuda.wixsite.com/disyuda>>. México.

de la obra o propuestas a las que se quiere dar lugar, en él se involucran los procesos artísticos que son los pensamientos, actividades y actitudes que permiten desarrollar las intenciones y metodologías.¹²

El autor también expresa que existen dos categorías para rastrear la naturaleza del proyecto artístico: el proyecto como programa histórico y como naturaleza antropológico-existencial. La primera hace referencia a aquel proyecto que se orienta por los intereses históricos generales, su intención es ideológica y se alinea con los movimientos culturales, sociales y políticos por lo que permite la lectura del contexto; mientras que la segunda categoría se trata del proyecto como naturaleza antropológico-existencial, se centra en los intereses individuales de quien crea, la metodología elegida profundiza la revisión del artista como ser humano y su identidad.

Así, en concordancia con lo propuesto por Vera Cañizares, el proyecto artístico permite el conocimiento del contexto y la exploración de la identidad individual, lo cual otorga un panorama general de la realidad colectiva y singular; además, facilita la indagación en lo subjetivo de cada persona que se atreve a crear, ya sean sus intereses o historia de vida.

Por lo anterior, se propone que las barreras subjetivas pueden ser abordadas desde el ámbito antropológico-existencial del proyecto artístico a través de preguntas, narraciones o ejemplos visuales que incentiven a tomar como un pretexto de creación una situación o característica personal, con el fin de explorar diferentes aspectos que distorsionan la imagen de la persona con discapacidad. Los me-



dios de las artes visuales son extensos por lo que cada mediador o docente definirá cuál es el más conveniente según la didáctica planeada o cuál despierta más interés. El trabajo colectivo, así como el hecho de que se compartan los procesos entre los miembros del grupo involucrado, tiene un papel fundamental en esta experiencia pues se trata de mostrar las diferencias y reflexionar el porqué éstas son valiosas y válidas.

Por otra parte, el lenguaje visual que se bifurca en las artes visuales funciona como un medio para externar ideas y pensamientos, entonces, es una herramienta que bien puede ser empleada como alternativa de comunicación en los casos en las que ésta sea obstaculizada por las barreras mencionadas antes. Este último aspecto además se puede explorar en el diseño de materiales didácticos o registros visuales de distintos procesos de inclusión.

En este punto, es necesario señalar que, en lo que respecta a las barreras de comunicación que puedan presentarse, se debe tener en cuenta los medios y el apoyo especializado según la discapacidad o discapacidades que se contemplen en las experiencias de aprendizaje, tales como intérpretes en Lengua de Señas Mexicana, recursos en Braille, creación de tableros de comunicación o diferentes materiales didácticos y gráficos. Esto requiere de asesoría, aprendizaje y ajustes en lo que respecta a la educación inclusiva como el diseño universal para el aprendizaje, la enseñanza situada y los estilos de aprendizaje, en este sentido,

12 Véase Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Academia de San Carlos. (2024). <<https://academiasancarlos.unam.mx/>>. México.

el trabajo interdisciplinario tiene relevancia porque encamina a experiencias que contemplan la mayoría de las necesidades con el enriquecimiento mutuo entre las artes y la educación inclusiva.

Acercamientos desde el ámbito profesional: experiencias de una artista visual en la docencia inclusiva

A continuación, como ejemplo de acercamientos a lo expuesto antes, se narran tres experiencias artístico-educativas, con un enfoque en la inclusión, en las que he participado durante el último año a través de la investigación, participación en colectivos e invitaciones emitidas por la Facultad de Artes y Diseño (FAD) de la UNAM.

La primera experiencia tuvo lugar en el Centro Psicopedagógico de Educación Especial, Estimulación Prenatal, Temprana y Acuática, Disyuda en la Alcaldía Iztacalco, en donde el colectivo en artes y diseño Flores de Arcilla realizó un taller de cerámica dirigido a un grupo de estudiantes de entre 18 a 43 años con diferentes discapacidades, entre ellas: autismo, discapacidad intelectual, visual y motriz. La participación aquí fue a través del registro fotográfico durante el taller: desde el procedimiento del manejo del barro hasta la quema; la interacción entre estudiantes, colectivo y tutores; los resultados parciales y las piezas finales para exhibición. En el curso de estas actividades, la fotografía fue empleada como un recurso de registro de los procesos dentro de la propuesta didáctica, lo que permitió la reflexión posterior, aportó en la recolección de datos e información y, por último, dio como resultado la exposición de resultados a través de una muestra en la Academia de San Carlos en donde las piezas de cerámica estuvieron acompañadas con las fotografías. Se trató del trabajo conjunto entre educadoras especiales y artistas visuales.

El segundo acercamiento se produjo durante el desarrollo de una instalación para el aprendizaje del ciclo de carbono, en el centro ya mencionado. Se consultaron las necesidades específicas de los estudiantes y la disposición del espacio con la profesora de educación especial —quien también es la directora—, se trabajó la propuesta con los estudiantes de la asignatura Diseño Experimental de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la FAD de la UNAM. La intervención en esta experiencia fue desde las reuniones de trabajo con la directora de Disyuda, la planeación didáctica con los estudiantes de diseño, la realización y montaje de la instalación, así como su presentación e involucramiento colectivo con la comunidad con discapacidad y sus tutores.

Para dicho proceso se emplearon dos enfoques teóricos como guías para el desarrollo de toda la propuesta, por un lado, el Design Thinking y el Diseño Universal para el Aprendizaje: el primero, se trata de un enfoque desde el diseño; el segundo ofrece un enfoque desde la educación inclusiva. En la realización se involucraron una profesora de educación especial, dos artistas visuales y una diseñadora.

La tercera y última experiencia fue un taller de Braille dirigido a estudiantes de la FAD de la UNAM, dentro del marco de la semana de la inclusión, impartido por la Mtra. Julia Zárate Razo de la Escuela Normal de Especialización —quien además pertenece a la comunidad de personas con discapacidad visual— y por la autora. Este taller tuvo como finalidad conocer los fundamentos básicos del sistema de lecto-escritura Braille y la creación de un signo generador a través del arte textil. La planeación fue realizada en conjunto, con un enfoque en los estilos diversos de aprendizaje, por lo que la selección de materiales fue variada y flexible además

de que se contempló el relieve como elemento necesario en los procesos del Braille ya que éste es fundamental en el aprendizaje de las personas ciegas.

Conclusiones

El trabajo interdisciplinario entre las artes y la educación especial es un proceso complejo que requiere la creación de redes y vínculos entre profesionales e instituciones, en donde se debe orientar a la toma de decisiones conjuntas con mira a cubrir las necesidades específicas del grupo o público a atender. No se trata de jerarquizar metodologías sino de retomarlas y ajustarlas.

Los artistas visuales necesitan capacitarse en materia de inclusión, ya sea en este proceso interdisciplinario —al aprender de especialistas—, cursos, diplomados o investigación propia, para favorecer la creación de proyectos que sean accesibles. Por otra parte, también es necesario acercar los procesos artísticos a profesores y a profesoras de educación especial.

El involucrar a personas con discapacidad en procesos artísticos ofrece apertura para mostrar sus competencias, realidades y expresiones diversas, lo que en primer lugar es un derecho cultural que también favorece a la eliminación de prejuicios, estigmas y barreras subjetivas.

La sensibilización y el aprendizaje de sistemas de comunicación alternativos por parte de personas sin discapacidad también es un eslabón dentro de los procesos de inclusión, además de que, si se trata de artistas y diseñadores, brinda herramientas para la creación de materiales y obras accesibles que atienden las barreras de comunicación.

Para finalizar, se hace una invitación a quien lee, a pensar y crear el próximo proyecto con la ambición de que en él puedan participar todo tipo de personas. ¶

Referencias

- Gobierno de Estados Unidos (2020). Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo. Obstáculos a la participación. Centros para el control y prevención de las enfermedades. 16 de septiembre. Disponible en línea: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2023). “Conceptos que debes conocer” en: CNDH México. Disponible en línea: <https://uig.cndh.org.mx/inicio/conceptos>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). Cuadernillo 2. Definición y clasificación de la discapacidad. Disponible en línea: <https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>
- Mancilla Corona, Ricardo. (2023). “Acerca del concepto de interdisciplina”, en: Curiel Rivera, Adrián. y Amada Rubio Herrera. (coords.). De qué hablamos cuando hablamos de Interdisciplina. México, UNAM.
- Martell León, Luis Felipe. (2020). “Las barreras para el aprendizaje y la participación. un análisis desde la Psicología”, en: Revista de Ciencias de la Educación. Academicus, Oaxaca, México: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Oaxaca, 1(17), julio-diciembre, pp. 66-73. Disponible en línea: https://ice.uabjo.mx/media/15/2021/11/09_Arti%CC%81culo_7.pdf
- Moreno González, Ascensión. (2016). La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Madrid: Octaedro Editorial.
- Vera Cañizares, Santiago. (2004). Proyecto artístico y territorio. Granada: Universidad de Granada. ten barreras subjetivas que cada individuo construye sobre sí mismo —a partir de la interacción con el contexto—, esas barreras influyen de forma negativa en su autopercepción e impiden su desarrollo pleno.

El diseño y la comunicación visual y la inclusión como responsabilidad social

“La única cosa importante sobre el diseño es cómo se relaciona con la gente”

Victor Papanek

Por Brenda Gisela Rojas Martínez

La inclusión se encarga de garantizar que todas las personas tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades, de acuerdo con Vilchis¹ el diseño y la comunicación visual tienen la responsabilidad social de beneficiar los intereses y el bien común. El diseño y la comunicación visual inclusivos buscan garantizar que la información y los mensajes sean claros, legibles y significativos para todos, promoviendo así la igualdad de acceso y participación en la sociedad.

En este artículo se explora la importancia del diseño inclusivo a partir de un recorrido por el conocimiento de los conceptos de inclusión y su relación con el diseño y la comunicación visual, así como el análisis entre responsabilidad social y cultura.

Diseño e Inclusión

La relación existente entre el diseño y la comunicación visual y la inclusión es necesaria para atender a nuestra responsabilidad social como diseñadores, Hustwit (2018) menciona que el rol del diseñador no debe perder el foco de las necesidades y las implicancias sociales significativas, un buen diseño parte del entendimiento de la gente, por lo que es importante considerar todas las posibilidades de los mensajes visuales que estamos enviando. La palabra inclusión viene del latín *inclusio* y significa “acción y efecto de poner algo dentro”, sus componentes léxicos son: el prefijo *in-* (hacia dentro), *cludere* (encerrar) más el sufijo *-sión* (acción y efecto). Por lo tanto, se puede entender al diseño inclusivo como la acción de que el mensaje sea accesible y comprensible para la mayor cantidad de personas posible.

En el siglo XX la responsabilidad social es un eje central en la comprensión del diseño, Papanek apela a la responsabilidad del diseñador y su deber con el mundo

1 Vilchis, Luz del Carmen, “Para comprender el diseño desde el diseño. Significación del diseño”, en: *Lcv*, Luz del Carmen Vilchis.

en el que vivimos,² por otro lado, Frascara³ (2000) refiere que se deben generar beneficios para las comunidades a partir de una justicia social, con decisiones que beneficien los intereses y el bien común.⁴

En la actualidad esta responsabilidad social se visibiliza a través de la búsqueda del reconocimiento de todos los grupos sociales, el uso correcto de palabras que permitan una mejor comunicación y comprensión, de esta manera, la inclusión está presente desde el momento en el que nos referimos al receptor como personas, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU)⁵ la inclusión es un concepto cada vez más importante en nuestra sociedad y es vista como un derecho humano fundamental. Según esta misma institución, la inclusión se encarga de garantizar que todas las personas tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades, independientemente de su género, edad, raza, etnia, discapacidad, orientación sexual, religión o cualquier otra condición o situación.⁶

En relación con la discapacidad específicamente, la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad⁷ de la ONU (2024) dispuso que el término

adecuado para referirse al grupo de la población sea ‘personas con discapacidad’ (PCD). Por tanto, su utilización se considera el único correcto a nivel mundial, la discapacidad no es un atributo del ser persona humana, la discapacidad ya no se define como una cuestión de salud o rehabilitación, sino de derechos humanos. La discapacidad se considera como una situación provocada en la interacción entre la persona, sus características, el medio físico y social no habilitado para la diversidad propia de la naturaleza humana, la discapacidad no es un atributo del ser persona humana, es por esto, que el término persona nos permite englobar a toda esta diversidad.

De acuerdo con el censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática⁸ (INEGI) (2020), en México hay 6,179,890 personas con algún tipo de discapacidad, lo que representa el 4.9 % de la población total del país, de ellas 53% son mujeres y 47% son hombres, este censo nos permite darle visibilidad a la población que necesita tomarse en cuenta en el diseño y sus procesos, es por esto que se propone una palabra que defina o recalque la importancia de conocer a las personas a las que se va a dirigir el mensaje.

De acuerdo con el INEGI, el total de población del grupo etario que va de los 15 años en adelante en México, se estima en 97.2 millones de personas, de éstas 5 millones se autoidentifican como pertenecien-

del derecho internacional, específicamente, de los derechos humanos destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Las partes en la Convención tienen la obligación de promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad y garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley.

8 <https://www.inegi.org.mx/>

2 Papanek, Victor. (1997). Diseñar para el mundo real: ecología humana y cambio social.

3 Jorge Frascara (Buenos Aires, 1939) es un comunicólogo, profesional y docente argentino.

4 Frascara, Jorge. (2000). Diseño Gráfico para la gente. Comunicación de masas y cambio social.

5 Organización de las Naciones Unidas. (ONU) (2024). “Acciones para la igualdad y la inclusión”, en: Onu México en acción.

6 Id.

7 La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Cdpd) es un instrumento internacional de derechos humanos que depende de la Onu, que opera dentro

tes a la comunidad LGBTI+, lo que equivale al 5.1 % de la población de 15 años en adelante en el país, el 81.8 % se asume como parte de esta población por su orientación sexual, 7.6 % por su identidad de género y 10.6 % por ambas.

Estos estudios nos dan un panorama de la diversidad que existe en nuestro país, tener conocimiento de las estadísticas nos da visibilidad de esos grupos que quizá nunca habíamos considerado. [Véase la Fig.1]

Por otro lado, sería interesante replantear cómo considerar al receptor, ya estamos siendo inclusivos cuando utilizamos la palabra ‘persona’ para referirnos ya sea a personas con discapacidad visual, auditiva, etnia, raza, orientación sexual, religión, etc., de esta manera podríamos integrar en nuestros procesos la consideración de esta diversidad.



Responsabilidad social y cultura en el diseño

Sin embargo, no basta sólo con utilizar y comprender la palabra ‘persona’ e inclusión, sino que también es importante considerar los distintos aspectos en el momento en el que estamos diseñado, como primer punto las palabras responsabilidad social y cultura son conceptos que nos pue-

den acercar a esta intención, Vilchis⁹ menciona que la responsabilidad del diseñador sobre los mensajes visuales emitidos en un medio público es el deber de la inteligencia y la imaginación. Los códigos del diseño y su configuración en lo diseñado son catálogos de las conductas que la responsabilidad de diseñar genera según las necesidades de comunicación de cada cultura.

La palabra cultura se define como, “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social”,¹⁰ partiendo de esta definición algunos autores mencionan la importancia de considerar este concepto para que nuestro diseño tenga mayores alcances, Costa¹¹ (2014) retoma la cultura como un punto de partida, en el que propone una sociología crítica del diseño, un diseño centrado en la relación entre nosotros como diseñadores y los ambientes en los que nos encontramos, los objetos que utilizamos y los mensajes, lo que da como resultado un diseño que forme parte de nuestra cultura, Ahmet Atak¹² (2023) menciona que el trasfondo cultural de los usuarios, los diseñadores pueden crear diseños sensibles a sus necesidades y aspiraciones.

9 Luz del Carmen A. Vilchis Esquivel (Ciudad de México, 1957) es una diseñadora gráfica, docente e investigadora mexicana.

10 Ib.

11 Joan Costa Solà-Segalés (Badalona, 1926 – Badalona, 2022) es un comunicólogo, diseñador e investigador español.

12 Ahmet Atak es profesor en la Escuela Profesional TUSAŞ-Kazan, en el Departamento de Vehículos Motorizados y Tecnología de Transporte, Tecnología Aeronáutica de la Universidad de Gazi.

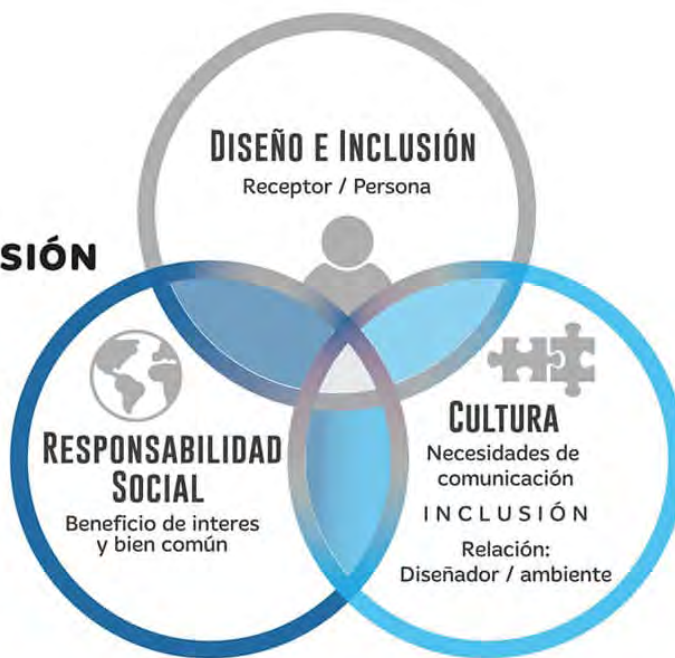
La comprensión y aplicación de las palabras persona e inclusión en el diseño no se limitan a su mera utilización, sino que se requiere de una consideración profunda de aspectos como la responsabilidad social y cultural, a partir del conocimiento del entorno y de nuestro papel como diseñadores; [Véase figura 2] al incorporar estos aspectos en nuestro proceso de diseño, podemos aspirar a crear productos y mensajes que no sólo sean estéticamente atractivos, sino también culturalmente relevantes y socialmente responsables. [Véase fig. 2]

diseñadores requieren considerar estos términos en los procesos del diseño, un diseño que no sólo beneficie a personas con discapacidad, sino que también tenga un alcance más amplio, así pues, comprender y aplicar conceptos como responsabilidad social e inclusión promueve el acceso a la información de una mayor diversidad de personas, al incorporar estos aspectos a nuestro proceso de diseño podemos aspirar a crear soluciones que sean culturalmente relevantes, socialmente responsables y accesibles para todos. ¶

DISEÑO E INCLUSIÓN

Relaciones entre:
Receptor / persona,
responsabilidad social
y cultura.

Fig. 2



Apuntes finales

La relación entre diseño e inclusión es fundamental para asegurar que los mensajes visuales sean accesibles para todos, a partir de la perspectiva de la responsabilidad social del diseñador, es importante considerar la diversidad de las personas y sus necesidades al crear contenido visual, la inclusión se considera un derecho fundamental por lo que los

Referencias

- Atak, Ahmed. (2023). "Ethical Design And Responsibilities", en: World Journal of Engineering Research and Technology (Wjert). (9)9, pp. 75-106. Disponible en línea en: <https://acortar.link/cXOrZV>
- Frascara, Jorge. (2000). Diseño Gráfico para la gente. Comunicación de masas y cambio social. Buenos Aires: Ediciones Infinito

- Hustwit, Gary. (2018). “Rams: The First Feature Documentary About Dieter Rams”, en: Kickstarter (Sección de Diseño) <<https://www.kickstarter.com/>> [sitio web]. Nueva York: Kickstarter, Pbc. Disponible en línea: <https://acortar.link/hwTecn>
- Instituto de las Personas con Discapacidad en México (2023). “Hablemos de discapacidad”, en: Instituto de las Personas con Discapacidad <<https://www.indiscapacidad.cdmx.gob.mx/>> [sitio web]. México: Instituto de las personas con discapacidad / Gobierno de la Ciudad de México, 23 de febrero. Disponible en línea: <https://acortar.link/hgAQ7y>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2021). “Conociendo a la población LGBTI+ en México”, en: Inegi (Sección de Tableros estadísticos) <<https://www.inegi.org.mx/>> [sitio web]. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi). Disponible en línea: <https://acortar.link/SpaKj3>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2020). “Discapacidad”, en: Inegi, Cuéntame de México, Información para niños (Sección de Población) <<https://cuentame.inegi.org.mx/default.aspx>> [sitio web]. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Disponible en línea: <https://acortar.link/LM8cbY>
- Organización de las Naciones Unidas (Onu) (2024). “Acciones para la igualdad y la inclusión”, en: ONU México en acción <<https://onu-en-accion.onu.org.mx/>> [sitio web]. Disponible en: <https://acortar.link/Ti5Obb>
- Papanek, Victor. (1997). Diseñar para el mundo real: ecología humana y cambio social. Barcelona: Pol-len Edicions.
- Real academia española. (2024). “Cultura”, en: Diccionario de la lengua española <<https://dle.rae.es/>> [sitio web]. Disponible en línea: <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Secretaría de Cultura. (2019). “México es uno de los países con mayor diversidad lingüística en el mundo”, en: Secretaría de Cultura (Sección de Prensa) <<https://www.gob.mx/cultura>> [sitio web]. México: Secretaría de Cultura / Gobierno de México, 18 de febrero. Disponible en línea: <https://acortar.link/hdTb35>
- Vilchis, Luz del Carmen. (2021). “Para comprender el diseño desde el diseño. Significación del diseño”, en: Lcv, Luz del Carmen Vilchis <<https://luzdelcarmenvilchis.com/>> [sitio web]. México. Disponible en línea en: <https://luzdelcarmenvilchis.com/2021/05/23/para-comprender-el-dise-no-desde-el-diseno/>

Enseñar arte a niños pequeños: la primera experiencia en el aula cuando nada sale como lo planeas

Por Edith Xochiquétzal Martínez Brena

La enseñanza del arte a los más pequeños es un acto de amor, paciencia y creatividad. La incursión en el ámbito docente, especialmente, en la enseñanza de artes en el nivel inicial, marca un hito significativo en la carrera profesional de todo artista visual.

Con frecuencia, se asume que enseñar arte a niños pequeños es un proceso sencillo e intuitivo, basado en la percepción común que les dice que su experiencia de vida les puede dar la capacidad necesaria para instruirlos en el mundo de los colores, las formas, y la representación gráfica. Sin embargo, la práctica revela rápidamente la complejidad inherente a esta tarea aparentemente sencilla.

Si bien la enseñanza a niños puede ser desafiante, es cierto que también es profundamente gratificante. A través de la comprensión de las necesidades individuales, el reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje, así como de los planes y programas de estudio vigentes desarrollados para este nivel educativo, los docentes pueden convertir los momentos

de incertidumbre en oportunidades de crecimiento tanto personal como profesional.

En este artículo se pretende reflexionar sobre la naturaleza dinámica y desafiante de esta experiencia inicial en el aula, así como también explorar las complejas interacciones entre las expectativas pedagógicas y la realidad práctica. Desde una perspectiva reflexiva, se examinan los obstáculos comunes encontrados por los docentes novatos, como la discrepancia entre las expectativas y la realidad del aula. Sin embargo, se argumenta sobre las experiencias de aprendizaje fundamentales para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas y la construcción de relaciones significativas con los estudiantes.

A través de un análisis crítico de la experiencia en el aula, se busca proporcionar una visión profunda y matizada de la enseñanza artística a la infancia, destacando la importancia de la reflexión continua y la adaptabilidad en el proceso educativo.

En última instancia, se invita a los educadores a abrazar los desafíos inherentes a la profesión con una mentalidad abierta y un compromiso renovado con la excelencia pedagógica.



Reflexiones sobre la práctica docente

La enseñanza de las artes visuales en la educación infantil es un proceso complejo que requiere no sólo de conocimientos técnicos, sino también de sensibilidad, creatividad y paciencia por parte del educador.

Recuerdo el día en que me invitaron por primera vez a impartir una clase de pintura en una institución educativa. Acepté el desafío con entusiasmo, pero también con cierta aprehensión, ya que carecía de experiencia previa en la enseñanza de las artes visuales y no tenía nociones claras sobre los materiales y enfoques pedagógicos adecuados para trabajar con niños pequeños.

Para ser honesta, ni siquiera tenía formación en artes visuales en aquel momento, y es ahí donde comienza la primera reflexión: históricamente, los niños en edad maternal han sido vistos por la gran mayoría de adultos como seres que

únicamente necesitan pasar un momento del día en una guardería que, como su nombre indica, “guarda” a los niños mientras los padres deben ir a trabajar, y no como individuos en pleno desarrollo cuyas necesidades sensibles deben ser atendidas para favorecer las bases de su aprendizaje.

En muchos casos, los docentes o los agentes educativos que trabajan con este grupo infantil carecen de profesionalización y experiencia en el área, lo que dificulta o entorpece el pleno desarrollo creativo en los niños.

Desde el primer día en el aula, me encontré frente a un grupo de niños pequeños, de quienes desconocía el nombre, personalidad, gustos y habilidades. Días antes pasé imaginando la rutina de clase, cómo trabajaría con cada uno de ellos y fantaseaba con los resultados finales llenos de color, llamativos y realizados

en completo orden. Para el final de aquel día, terminé llena de hojas manchadas de pintura azul sin sentido alguno, con poco o nada de atractivo visual a los ojos de los adultos, preocupada por cómo iba a quitar las manchas que los niños habían pintado en la pared y con una sensación de fracaso y frustración.

Con el paso de los años, la experiencia en el aula ha hecho que identifique distintos aspectos en los que había quedado a deber a mis alumnos: oportunidades perdidas para fomentar su creatividad, limitaciones en el conocimiento pedagógico y falta de preparación respecto a la selección y manejo de materiales adecuados para su edad y nivel de desarrollo.

Trabajar con niños maternales no es una tarea sencilla, pues se encuentran en un momento crucial de su desarrollo. En esta etapa, los niños comienzan a descubrir su autonomía y luchan cada día por tomar posesión incluso de su propio cuerpo, perfeccionando su andar, tratando de controlar sus esfínteres y dominar el idioma para comunicar sus deseos a los demás, defendiendo así la independencia de sus decisiones. Todo esto ocurre en un ambiente educativo que a menudo está regido por métodos tradicionales donde el papel del niño es obedecer las indicaciones dadas, aprender a permanecer en su sitio y someterse al personal a su cargo en cuanto a cómo “se debe” llevar a cabo cualquier actividad solicitada.

Por lo tanto, es nuestra responsabilidad como educadores dentro del área de las artes, garantizar aquella libertad que los niños pequeños necesitan para experimentar activamente su entorno, estar atentos a no caer en prácticas apáticas, monótonas o prohibitivas, pues no es sino en nuestra área de conocimiento en donde deberían encontrar ese refugio seguro donde puedan

sentirse libres de ser ellos mismos, donde se les anime a tomar riesgos y a expresar sus pensamientos y emociones de manera auténtica y sincera.

De acuerdo con Alicia Venegas es necesario que la educación artística se base en la libertad y la autonomía del niño. Esto significa que el niño debe tener la libertad de elegir qué quiere crear, cómo quiere crearlo y cuándo quiere crearlo, de tal manera que consigamos así formar estudiantes críticos, capaces de tomar decisiones y de construir su propia manera de ver e interpretar el mundo.

Para ello debemos dejar de lado las ideas preconcebidas, abandonar la meta de entregar trabajos que agraden a los padres o satisfagan las expectativas de los directivos pues, es fundamental que, como maestros, no impongamos nuestras propias ideas al niño, sino que más bien ejerzamos el papel de un agente que lo asiste durante su proceso educativo. El docente tiene la responsabilidad de brindar al niño los recursos y la ayuda necesaria para que pueda explorar y desarrollar su propio potencial creativo sin influir de manera negativa en él.

Durante los últimos años, el estudio del desarrollo infantil ha arrojado luz sobre la complejidad y la importancia de los primeros años de vida. Expertos en psicopedagogía y neuroplasticidad han demostrado que los niños atraviesan etapas críticas de desarrollo en las que adquieren gradualmente habilidades cognitivas y motrices fundamentales para su supervivencia y éxito en el mundo.

Según Jean Piaget,¹ pionero en el campo de la psicología del desarrollo, los niños

1 Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 1896 – Ginebra, 1980) es un psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo.

pasan por una serie de etapas cognitivas bien definidas que influyen en su forma de percibir y comprender el mundo que los rodea. Los niños de primera infancia, específicamente los de edad maternal, se encuentran en un estadio preoperatorio, en donde muestran un aumento significativo en su capacidad para representar mentalmente objetos y situaciones, pasando a ser pensadores intuitivos y simbólicos.

Conforme a lo anterior, la etapa maternal es el momento clave para comenzar a desarrollar en ellos su imaginación y capacidad creadora, tomando elementos propios de las artes visuales como una salida a todo aquello que comienzan a construirse dentro de su mente, por lo que se debe tener clara la importancia del respeto a su proceso de indagación, exploración y experimentación, para lograr potenciar su desarrollo integral.

La experimentación sensorial y la búsqueda consciente de un correcto desarrollo de la creatividad son, por lo tanto, fundamentales para aprovechar al máximo el potencial de los niños en esta etapa

del desarrollo. Para ello, es importante la necesidad de adoptar un enfoque transdisciplinario en la enseñanza de las artes a niños maternos. La transdisciplina es un concepto que aquí se entiende como la integración de diversas disciplinas y enfoques pedagógicos con el propósito de enriquecer la experiencia educativa y abordar las complejidades del desarrollo infantil de manera holística.

De acuerdo con Hernández, la transdisciplinariedad nos permite moldear la manera en que enseñamos y aprendemos, sin embargo, es necesario que se haga de una manera dirigida, que permita reconocer la interrelación entre las áreas del conocimiento que han de intervenir para enriquecer el proceso educativo en el ámbito artístico.

Al amalgamar actividades artísticas con experiencias sensoriales, musicales, de movimiento y juego, los educadores contarán con la capacidad de fomentar la imaginación y la expresión creativa de los niños, permitiéndoles explorar y descubrir el entorno que les rodea de manera activa y significativa.



Por último, la adopción de la transdisciplina promueve la adaptabilidad y la flexibilidad en el proceso de enseñanza del arte, aspecto fundamental ante la naturaleza dinámica de la experiencia en el aula. De acuerdo con Morin, “la transdisciplina es una forma de pensar y de estar en el mundo que reconoce la complejidad inherente a la realidad”. Al integrar múltiples enfoques pedagógicos y mantener una actitud receptiva hacia nuevas ideas y perspectivas, los educadores se hallan en condiciones óptimas para responder de manera eficaz a las necesidades individuales de los niños y propiciar un entorno de aprendizaje inclusivo y enriquecedor. ¶

Referencias

- Benito Rubiano, Ana Victoria et. al. (2020). Reflexión del maestro acerca de la neuroplasticidad en el desarrollo de los procesos cognitivos básicos para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la infancia [Tesis de licenciatura]. Colombia, Medellín: Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación.
- Castro Cárdenas, Miriam Patricia y Ángela María Cevallos Cedeño. (2021). “La estimulación del cerebro y su influencia en el aprendizaje de los niños de preescolar”, en: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso). Manabí, Ecuador: Universidad Técnica de Manabí Ecuador, 6(1), enero-abril, pp. 38-45. Disponible en línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171218004>
- Doherty, Ruth Annaya. (2023). La neuroplasticidad en el contexto escolar. Una exploración de factores clave asociados al rendimiento cognitivo en escolares adolescentes en Chile mediante un análisis de redes [Tesis de doctorado]. Barcelona: Universitat de Barcelona, Programa de Doctorado en Educación Y sociedad, Facultad de Educación.
- Dongo M., Adrián. (2008). “La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa”, en: Revista de investigación en psicología (Iipsi). Brasil: Universidad Estadual Paulista Campus de Marilia, 11(1), pp. 167-181.
- Valdés Velázquez, Armando. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad Marista de Guadalajara – Doctorado Psicología – Educación.
- Varona Domínguez, Freddy y Mireya Rodríguez Pérez. (2016). “El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad en la optimización de la educación superior”, en: Congreso Mundial por el Pensamiento Complejo: los desafíos en un mundo globalizado. París: Institución encargada de llevar a cabo el congreso, 8 y 9 de diciembre. Disponible en línea: https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/varona_rodriguez_pensamiento_complejo.pdf

Contemplativos en la hipermodernidad y estilos de aprendizaje

Por Claudia Evelia Dávalos Luque

Este contenido se desarrolla en el marco del Coloquio de Estudiantes de Maestría en Artes y Diseño, Fes Acatlán, celebrado en marzo del 2023. El tema principal de este escrito es el diseño en la hipermodernidad y de forma particular hace referencia a la generación de contemplativos en distintos contextos escolares, es decir, la forma en la que aprenden, así como algunas de las características planteadas en casos que concuerdan con lo descrito por el sociólogo Gilles Lipovetsky en su obra *Los tiempos hipermodernos*.

Contemplativos

Cuenta la mitología griega que Narciso murió contemplándose en su reflejo, él, quien era un ser muy bello, al mirarse por primera vez se enamora de sí mismo. La palabra contemplación, en este contexto, se refiere al acto de observar detenidamente o a maravillarse, sin embargo, la generación contemplativa en México y Latinoamérica, según Edwin Carcaño, citado

por el Heraldo de México,¹ no contemplan su reflejo, sino, más bien, ven a otras personas que toman decisiones. En el caso de los mexicanos pertenecientes a este grupo, nacieron aproximadamente en el año 2006, en un clima de mucha violencia en el país, cuando los cárteles de la droga y el gobierno emprendieron una guerra interna que provocó, entre muchas cosas, que los padres de estos niños los sobreprotejeran y, por ende, que, en la actualidad, tengan dificultad para decidir fácilmente.

Muchos de estos adolescentes se encuentran en tránsito de la Educación Media Superior hacia la Superior, y en grupos de materias como expresiones culturales, comunicación visual y otras. Ellos han presentado varias características: el miedo a la creatividad, competitividad, no son lectores, además de que el liderazgo de la mujer va en aumento, etc.

1 El Heraldo de México, (2006). "Cómo se dividen las generaciones en México", en: El Heraldo de México (Sección de Opinión).

Caso 1. Miedo a la creatividad

En su libro, *Los tiempos hipermodernos*,² el sociólogo y filósofo francés Gilles Lipovetsky³ describe a la sociedad actual como una que toma riesgos; tanto en lo positivo como en lo negativo, podría compararse con lo que sucedió en los recientes años pandémicos, en los que la educación dio un vuelco drásticamente hacia lo virtual en el país y en el mundo; en este contexto, muchos adolescentes decidieron o fueron influenciados a arriesgarse en un sentido no muy positivo, pues el fenómeno del plagio se incrementó en las entregas de trabajos artísticos, exámenes y escritos, ensayos o investigaciones, incluso, a sabiendas de las consecuencias que esto implicaba tanto en su vida académica, como fuera de las escuelas.

Esto, en un juicio a priori, se debe a la falsa seguridad que brinda a los jóvenes el hecho de que toman clases detrás de una pantalla, al esfuerzo que implica ser creativos contra reloj, pues es más fácil copiar una idea que generar las propias, a la poca cultura y procreatividad que se les ha inculcado desde la educación temprana y a la práctica poco difundida de dar los créditos correspondientes a los autores originales y al hecho de que requiere menos tiempo. Incluso hay quienes, al no admitir la equivocación, afirman que alguna tarea es de su propia autoría y llevan esta situación hasta las últimas consecuencias en los departamentos universitarios de honor y justicia, pese a las claras evidencias del plagio. Este fenómeno ocurre con menos frecuen-

2 Lipovetsky, Gilles y Sébastien Charles. (2006). *Los tiempos hipermodernos*, p. X. Falta anotar el número de la página en la que Lipovetsky expone la idea que se cita.

3 Gilles Lipovetsky (Millau, 1944) es un filósofo y sociólogo francés.

cia cuando los cursos se desarrollan frente a frente con sus profesores o cuando los trabajos solicitados son elaborados en asignaturas presenciales, probablemente porque los maestros y compañeros fungen como observadores y testigos.

“La creatividad es la solución y escapatoria de la humanidad a un destino trágico”.
Graham Wallas (1858-1932), el teórico quien propuso los pasos del proceso creativo.

Caso 2. Competitividad y desarrollo de la creatividad

En el bachillerato de la Universidad del Valle de México (UVM),⁴ se observó que en el modelo Bicultural,⁵ en comparación con el Sistema Incorporado a la UNAM (sí, UNAM) y el bachillerato de la SEP,⁶ se presentó una mayor competencia entre estudiantes; esto puede explicarse parcialmente indagando en el contexto que les corresponde vivir, pues cuando son pequeños se les inculca el aprendizaje de los idiomas, se les introduce a múltiples actividades extracurriculares, como las artísticas y las deportivas, muchas veces con la intención de que puedan destacar y ser competentes.

En la asignatura de Desarrollo de la Creatividad, cuando las clases, al final de la pandemia por COVID-19,⁷ pasaron

4 Universidad del Valle de México (UVM). (2024). Universidad del Valle de México.

5 Universidad del Valle de México (UVM). (2024). “Prepa bicultural”, en: Universidad del Valle de México, Oferta educativa.

6 Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). Secretaría de Educación Pública.

7 La COVID-19 es la enfermedad causada por el coronavirus conocido como SARS-CoV-2. La OMS tuvo noticia por primera vez de la existencia de este nuevo virus el 31 de diciembre de

a la fase híbrida, se planteó el problema en torno a que la mayor parte de los juguetes que se ofrecen en el mercado no son incluyentes, por lo que los estudiantes debían ofrecer una solución a través del diseño y ejecución de un juguete que fuera incluyente para los niños con alguna discapacidad, ésta podía ser auditiva, visual, motriz o varias de ellas, además, los estudiantes debían demostrar su funcionalidad presencialmente y en un video. Al analizar los resultados, las propuestas con texturas, con código braille y emisores de sonidos fueron protagonistas.

Algunos productos ya existían, pero fueron adaptados para que su funcionamiento fuera diferente a partir de la inclusión de relieves, formas u otras características. Ejemplos de ello fueron, rompecabezas deslizantes que sustituían los números por materiales con texturas distintas, cubos de Rubik⁸ que en lugar de colores utilizaban formas con relieves diferentes, juegos de mesa con escritura Braille, además de que los estudiantes emplearon materiales de reciclaje como cartones, telas, tapaderas que emiten ruidos con la presión, entre otros más que se hicieron presentes.

La competencia se presentó en la intención de los productos, en la búsqueda del alcance de los objetivos, al tratar de ser distintos, en la inversión del tiempo que conlleva el realizar cada uno, pero también en las fricciones en el grupo que, si bien no fueron de gran relevancia, sí estuvieron presentes como en un concurso de talentos.

2019, al ser informada de un grupo de casos de “neumonía vírica” que se habían declarado en Wuhan, República Popular China.

8 El cubo de Rubik es un rompecabezas mecánico tridimensional creado por el escultor y profesor de arquitectura húngaro Ernő Rubik en 1974.

Caso 3. No son lectores

Ninguna generación en la población mexicana se ha caracterizado por su gusto por la lectura, incluso, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes⁹ (PISA, por sus siglas en inglés) reportó un retroceso, además de la disminución del 5% en los últimos años, con respecto a la lectura por placer. Por otro lado, también señaló un aumento en el uso de computadoras e internet.

Antes del confinamiento, gran parte de los ejercicios y de las instrucciones se transmitían por medio de la lengua oral, en cambio, durante la pandemia, estos mensajes se tradujeron o reforzaron en escritos, además de que se agendaban en plataformas tipo Teams,¹⁰ para que los estudiantes pudieran desarrollar sus tareas. Fue muy evidente que los estudiantes presentaron muchas dificultades en la comprensión de lectura y muchos percibieron actividades sencillas como “demasiado trabajo” al enfrentarse a cantidades de palabras que anteriormente solo tenían que escuchar.

Éste ha sido un problema al que no se ha podido atacar de raíz, a pesar de múltiples campañas nacionales, como la nombrada Leer te transforma,¹¹ que invitan a tomar el hábito y el gusto por la lectura, sin embargo, no ha habido mejoras representativas.

9 El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, conocido como PISA, es un programa de evaluación de la educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

10 Microsoft Teams es una aplicación de colaboración creada para el trabajo híbrido para favorecer la información y organización entre equipos.

11 Gobierno de México. “Estrategia Nacional de Lectura, Alas y raíces es un programa de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil”, en Facebook.

Caso 4. Liderazgo de la mujer en aumento

Entre los años 2020 y 2021, durante dos semestres continuos, en la asignatura de Expresiones Culturales del modelo SEP, en la universidad mencionada, se planteó una problemática ficticia, pero muy realista, a tres grupos de 40 estudiantes en promedio cada uno, en torno a un país imaginario. Así pues, los estudiantes debían ofrecer una solución mediante propuestas realizadas por candidatos a la presidencia a través de un juego de rol de votaciones electorales. Algunos roles se asignaron directamente y en un inicio, los de los candidatos a la presidencia debían ser voluntarios. En el primer grupo, todos los voluntarios fueron hombres, por ende, el candidato ganador fue hombre; sin embargo, al presentarse la misma situación en el resto de los grupos, fue necesaria una intervención en el marco de los movimientos feministas que recién se presentaban como el del 8M y el paro nacional en el país llamado Un Día Sin Mujeres, organizado por el colectivo feminista Brujas de Mar.¹²

Entre otras cosas se les convocó a participar y crear conciencia sobre la desigualdad de género, en torno al hecho de que son pocos los puestos principales de poder que ocupan las mujeres en el país y acerca de la importancia de prepararse, de levantar la mano y aprovechar las oportunidades que se presenten incluso si se trata sólo de un juego a fin de practicar el liderazgo. A partir de ese momento, se presentaron más candidatas con sus respectivas propuestas, ellas tenían la intención de solucionar los problemas de ese país imaginario.

Para marzo de 2023, fue impresionante el cambio de actitud que tuvieron las estu-

diantes de sexto año de preparatoria incorporada a la UNAM de la UVM Lomas Verdes,¹³ pues pasaron de sólo colocar carteles en espacios públicos de la universidad en el 2020, a organizar todo un movimiento que invitaba a participar a otras personas sin importar su modelo o su nivel educativo.

Éste es un pequeño paso de muchos que se tienen que dar y es verdad que no todas las personas nacieron para liderar, sin embargo, en las edades de los contemplativos actualmente es necesario despertar a esos líderes, hombres y mujeres que siguen “dormidos” para que no se desvíen por el camino de la autoridad tiránica y el falso liderazgo.

Lipovetsky caracteriza a la sociedad actual con interés por el futuro distinto al acostumbrado por los adultos y con la constante de traerse el pasado al presente, pero no como un tiempo que rige en la vida diaria.¹⁴

¿Cómo aprenden los estudiantes?

Otro cuestionamiento que siempre ha llamado la atención de muchos docentes es cómo aprenden los estudiantes. Para obtener respuestas, algunos hacen observación de campo en las aulas, unos aplican pruebas de estilos de aprendizajes y otros preguntan directamente. De acuerdo con este último modelo, el pasado abril de 2023, se formularon algunas preguntas a grupos del segundo semestre de la carrera en Diseño Gráfico de la Fes Acatlán,¹⁵ la edad de esos alumnos oscila entre los 17 y 19 años. Los resultados se presentan a continuación en las Figuras 1 y 2.

13 Universidad del Valle de México (Uvm). (2024). “Campus Lomas Verdes, Estado de México”, en: Universidad del Valle de México.

14 Lipovetsky, Gilles y Charles Sébastien. (2006). op. cit.

15 Ibid.

12 Brujas del Marver, Colectiva feminista de Veracruz México, en Instagram.

¿Te han / te has aplicado algún test para detectar tu estilo de aprendizaje?

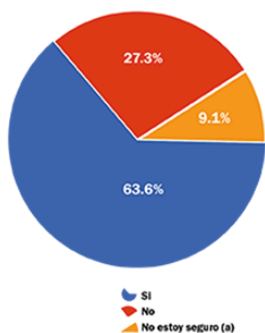


Figura 1

¿Te han/te has aplicado alguna prueba para detectar tu estilo de aprendizaje?

De 22 estudiantes, el 63.6% respondió afirmativamente, 27.3% negativamente y 9.1% no estaba seguro.



Figura 2

¿Cuál es tu estilo de aprendizaje?

¿Cómo aprendes más fácilmente?

De 22 estudiantes, 7 aseguran tener un estilo rotundamente visual, 4 kinestésico, 8 se consideran multimodales, de los cuales 3 son visual-kinestésico, 2 visual-auditivo, 1 kinestésico-auditivo, 1 visual-secuencial y kinestésico y 1 visual-escritor.

Es evidente que, aunque algunos no hayan realizado anteriormente una prueba de estilos de aprendizaje, se identifican con ciertas maneras de aprender; también hay una mayoría de estudiantes con un estilo de aprendizaje visual, seguido por el kinestésico. Hay muy pocos auditivos multimodales y ningún auditivo absoluto, sólo uno mencionó la forma secuencial y uno más la escrita. No hubo aprendices lectores.

Aquí propongo una pregunta para reflexionar: ¿será posible que estudiantes contemplativos alcancen el éxito académico independientemente de que lean o no? ¿Si se crearan contenidos varios planteados desde diversas perspectivas y estilos de aprendizaje considerando las características generacionales ese éxito sería más próximo? ¶

Referencias

- Brujas del Marver, Colectiva feminista de Veracruz México, en Instagram. Disponible en línea: <https://www.instagram.com/brujasdelmarver/>
- El Heraldo de México. (2020). “Millenials: ¿cómo se dividen las generaciones en México”, en: El Heraldo de México (Sección de Opinión). México, 24 de diciembre. (Fecha de consulta: 03 de mayo de 2023). Disponible en línea: <https://acortar.link/3YZBRO>
- Gobierno de México. “Estrategia Nacional de Lectura, Alas y raíces es un programa de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil”, en Facebook. Disponible en línea: <https://acortar.link/AT3Zi0>
- Lipovetsky, Gilles y Charles Sébastien. (2006). Los tiempos hipermodernos. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Secretaría de cultura. (2023). Leer Transforma. Disponible en línea: <https://www.gob.mx/leertransforma>
- Secretaría de Educación Pública (Sep). (2024). Secretaría de Educación Pública. México. Disponible en línea: <https://www.gob.mx/sep>

- Universidad del Valle de México (Uvm). (2024). “Campus Lomas Verdes, Estado de México”, en: Universidad del Valle de México, México. Disponible en línea: <https://uvm.mx/la-uvm/campus/lomas-verdes>
- (2024). Universidad del Valle de México. México. Disponible en línea: <https://uvm.mx/>
- (2024). “Prepa bicultural”, en: Universidad del Valle de México, Oferta educativa. México. Disponible en línea: <https://acortar.link/ymE9x2>
- Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). (2024). Facultad de Estudios Superiores (Fes) Acatlán, en Unam. México. Disponible en línea: <https://www.acatlan.unam.mx/>

El libro como contenedor de la memoria del juego

“Usted que es una persona adulta —y, por lo tanto— sensata, madura, razonable, con una gran experiencia y que sabe muchas cosas, ¿Qué quiere ser cuando sea niño?”

Jairo Aníbal Niño

Por Juana María Nieto Muñoz

La reflexión de Jairo Aníbal Niño¹ me evoca espacios, tiempos y momentos de mi infancia... respondo a su pregunta “¿Qué quiero hacer cuando sea niña?”, pues voy a dibujar y a escribir historias en papeles que llevo conmigo cada día, los guardo en secreto debajo de la tierra, abriendo agujeros y colocando pequeños tesoros que llevaba dentro de los bolsillos durante días sin ser descubiertos. Los secretos suelen convertirse en cucarones,² churruscos,³ marranitos⁴ y hojas con flores exprimidas de los que, al mezclarlos con las palabras y líneas, emergían historias que plasmaban diversas imágenes, que me sorprendían cada día.

¿Por qué tomamos aquella reflexión para empezar este texto?, simplemente es una anécdota que contiene reminiscencias



Ilustración: Bichos y plantas, elaboración propia, Juana María Nieto Muñoz, 2024.

de las acciones que acercaron al libro a mi entorno cotidiano. Donde el juego es el verbo que transmuta para ser entendido en diferentes tipos de lectura y nos abre un espacio para conocer la espontaneidad del lenguaje. Por esta razón, indagaremos en definiciones que nos acerquen a la idea del libro, la lectura visual y el juego, con la finalidad de conocer su relación y explorar las extensiones que puede tener el lenguaje combinado con la materia.

1 Jairo Aníbal Niño (Moniquirá, 1941 – Bogotá, 2010) es un escritor colombiano.
2 En Colombia, dicese de varias especies de escarabajos.
3 En Colombia, dicese de las orugas.
4 En Colombia, dicese de una especie de cochinillas.

El libro es un objeto que posee una gran versatilidad en los elementos que lo acompañan cuando lo abrimos, podemos desglosar una gran cantidad de interpretaciones, pero comenzaremos entendiendo que su definición ha cambiado durante la historia según las necesidades del contexto, que nos dan la posibilidad de volver a la sensación de sorprenderse, de sentir que hay espacios en movimiento que tienen la capacidad de generarnos preguntas en el interior. El nombre castellano del libro viene del latín liber. Esta palabra significaba originariamente ‘parte interior de la corteza de los árboles’.⁵

También según Ulises Carrión⁶ el libro “... es una secuencia de espacios. Cada uno de los espacios es percibido en un momento diferente: un libro es también una secuencia de momentos”⁷ y desde pensamientos y reflexiones remotas el Libro de memoria:

El librito que se suele traer en la faltriquera,⁸ cuyas hojas están embetunadas y en blanco, y en él se incluye una pluma de metal, en cuya punta se inxiere un pedazo agudo de piedra lápiz, con la cual se anota en el librito todo aquello que no se quiere fiar a la fragilidad de la memoria; y se borra después para que vuelvan a servir las hojas, que también se suelen hacer de marfil [sic].⁹

5 Bustos, Alberto. “Etimología de ‘libro’”, en: Blog de lengua [Blog].

6 Ulises Carrión (Veracruz, 1941 – Ámsterdam, 1989) es un escritor, editor y artista mexicano.

7 Carrión, Ulises. (2016). El arte nuevo de hacer libros, p. 37.

8 Bolsillo de las prendas de vestir.

9 Diccionario de Autoridades, Tomo iv. (1734), apud: Castillo Gómez, Antonio. (2004). “Hojas embetunadas y libros en papel: escritura y memoria personal en la España moderna”, en: Horizontes antropológicos.

Observando las reflexiones sobre la definición de los libros nos damos cuenta que contienen tres elementos que es necesario resaltar, el primero de ellos es: un libro está situado en la idea del interior, lo cual nos da la noción de un relato íntimo, de un espacio que no se puede descubrir tan sólo con la intención de mirar, hay que escarbar, ser parte de él, decidir y dialogar. Asimismo, es necesario comprender que este artefacto visual está ligado a la narrativa, a la idea de secuencia, donde los momentos y espacios se hacen flexibles a través del lenguaje escrito y de la imagen. Y claro está, es un archivo lleno de memoria, donde su materialidad le da mayor durabilidad a las historias.

Pero las memorias no están basadas sólo en el lenguaje escrito, sino también en las imágenes, las cuales tienen otro tipo de código para ser interpretadas como la simbología y conexión de composiciones. Tal como afirma Styles “... vivimos en una cultura cada vez más visual, más basada en la imagen. La era digital ha traído consigo un creciente interés por la educación gráfica, las señales y los símbolos”.¹⁰

Por esta razón la necesidad de explorar nuevos formatos de lectura visual se ha hecho presente en el medio editorial, donde la variedad de formatos se ha visibilizado en la circulación de los libros. Quienes conforman este medio enriquecen y retan al lector a no leer de manera lineal, sino desde el vínculo de mensajes y simbología.

10 Styles, Morag y Martin Salisbury. (2012). El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual, p. 7.



Ilustración:
Memorias, elaboración propia, Juana María Nieto Muñoz, 2024.

Asimismo, aquí se integra un ingrediente que se da de manera natural en la relación con los nuevos formatos: el juego, que es un elemento fundamental y que en palabras de Huizinga, se configura como un espacio libre con intensidades interiores que se despliegan con el encuentro, la tensión, la broma, el ritmo, la pausa, de lo absurdo del juego,¹¹ en este sentido, el autor considera el juego como un impulso y un espacio para abandonarse al placer de crear, desde una realidad paralela que se compone de rituales, espacios sagrados y seguros, en búsquedas de identidad, reconocimiento del contexto y exploración del entorno. Retomando las ideas de Bachelard, quien afirmó que las acciones propias de una persona, que interactúa con el entorno y los objetos que lo rodean, logran transformarlos en espacios infinitos, reconfigurando los objetos reales en nuevos conceptos desde la imaginación-creación y la grandeza. Entonces el juego es una parte instintiva de la interacción con nuevas lecturas.

Asimismo, como contenemos o registramos todos los estados de la memoria, un libro puede ser la expansión de esta acción, porque se encuentran en un

espacio dentro de otro tiempo, es una realidad que permite a las personas encontrar reflejos de su cotidianidad para identificar su identidad y entorno y, de esta manera, reconocerlo y apreciarlo. Así pues, leer imágenes es un espacio para la sanación, para la introspección, para el encuentro con las emociones que muchas veces no se pueden gestionar. La memoria e identidad a través del libro son un lugar para el autocuidado a partir del autoconocimiento. De igual manera, la lectura visual como aprendizaje se fortalece, pues el pensamiento en imágenes y su lectura tiene más sentido para el espectador, si aprende a leer la simbología, el color, la composición y el contexto social del diseño total.



Ilustración: Leer y jugar, elaboración propia, Juana María Nieto Muñoz, 2024.

Al encontrar elementos como la imagen (lectura visual), cuando el juego y el libro se conjugan en un espacio, nos damos cuenta de que la unión de ellos puede ser un lugar para la recuperación o la exposición de historias que reflejan una cultura, una comunidad, un entorno social con la necesidad de decir algo.

11 Huizinga, Johan. (1972). Homo ludens, p. 13.

También desde el ámbito del diseño, se aportan posibilidades para la creación de un libro, se amplían sus límites y se crean visiones nuevas para la interpretación de este lenguaje. Entonces, el artista tendrá la posibilidad de arriesgarse a transgredir una narrativa lineal, permitiéndose explorar nuevos formatos y técnicas, en consecuencia, el lector tendrá los medios para reconocer sus sentidos, por ejemplo, sensaciones como el tacto, la percepción visual desde lo bidimensional, tridimensional y el color. El concepto editorial va creciendo y ofrece el espacio para que el lenguaje del libro pueda interactuar más con la comunidad y crear nuevas posibilidades de lectura visual.

Además, el contexto social de una comunidad, al interactuar con un libro, se encuentra con un espacio dentro de otro tiempo y realidad, que le permite a los sujetos encontrar reflejos de su cotidianidad para identificar su identidad y entorno y, así, pueda reconocerlo y apreciarla. ¶

Referencias

- Bachelard, Gastón. (1957). *La poética del espacio*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Bustos, Alberto. “Etimología de ‘libro’”, en: Blog de lengua [Blog]. <<https://blog.lengua-e.com>> Disponible en línea: <https://blog.lengua-e.com/2007/etimologia-de-libro/>
- Carrión, Ulises. (2016). *El arte nuevo de hacer libros*. México: Tumbona Ediciones.
- Castillo Gómez, Antonio. (2004). “Hojas embetunadas y libros en papel: escritura y memoria personal en la España moderna”, en: *Horizontes antropológicos*. Brasil: Programa de Pos Graduación en Antropología Social de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Ufrgs), diciembre, 10 (22).
Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832004000200003>
- Huizinga, Johan. (1972). *Homo ludens*. Barcelona: Alianza Editorial / Emecé Editores.
- Parada, Alejandro. (2006). *Inscribir y borrar: cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)* / Roger Chartier (Trad. Víctor Goldstein) Buenos Aires: Katz.
- Styles, Morag y Martin Salisbury. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Art Blume.

925

ARTES Y DISEÑO