



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ALUMNOS
TRANSNACIONALES A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE ARTES VISUALES

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

BARRERA CUÉLLAR CLAUDIA MARLÉN

DIRECTORA:

DRA. ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, JUNIO DE 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 Dirección

Maestría en Ciencias de la Educación

OF. NÚM. UAEH/ICSHU/AACE/47/16

**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
 DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
 P R E S E N T E.**

Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“La construcción de la identidad cultural de los alumnos transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales”** que para optar al grado de maestría en Ciencias de la Educación, presentó la **C. Lic. Claudia Marlén Barrera Cuéllar** con número de cuenta, 223016 matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Novena Generación 2014-2015, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE
 “AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
 Pachuca de Soto, Hgo., a 18 de mayo de 2016

Dra. Rosa Elena Durán González
 Presidenta

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva
 Vocal

Dra. Maricela Zuñiga Rodríguez
 Secretaria

Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
 Director del ICHSu



C.e.p.- Archivo
 EHH/arp.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| AGRADECIMIENTOS | 5 |
| RESUMEN | 6 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| | |
| CAPÍTULO I. ESTADO DEL CONOCIMIENTO | 10 |
| 1.1 Las artes visuales y educación | 11 |
| 1.2 Identidad cultural en la escuela..... | 17 |
| 1.3 Alumnos transnacionales en México | 23 |
| | |
| CAPÍTULO II. ANTECEDENTES | 27 |
| 2.1 Políticas educativas para la atención de los alumnos transnacionales | 28 |
| 2.1.1 <i>En el marco internacional</i> | 29 |
| 2.1.2 <i>En el marco nacional</i> | 32 |
| 2.2 Marco normativo..... | 35 |
| 2.2.1 <i>La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</i> | 35 |
| 2.2.2 <i>Ley General de la Educación</i> | 36 |
| 2.2.3 <i>Reforma Integral para la Educación Básica 2011</i> | 38 |
| 2.2.4 <i>Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018</i> | 42 |
| 2.2.5 <i>Programa Sectorial de Educación Pública del Estado de Hidalgo</i> | 45 |
| 2.2.6 <i>Programas emergentes para la atención de alumnos transnacionales</i> | 47 |
| 2.2.7 <i>Programa de la asignatura de Artes Visuales</i> | 51 |

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL | 59 |
| 3.1 Pedagogía Crítica | 59 |
| 3.2 Identidad y cultura | 61 |
| 3.2.1 <i>Identidad cultural</i> | 67 |
| 3.3 Otras voces sobre la identidad cultural en la educación | 71 |
| 3.3.1 <i>El debate entre lo multicultural, intercultural y transcultural en educación</i> | 71 |
| 3.3.2 <i>Aproximación teórica y referencial a la construcción de la identidad cultural de los alumnos transnacionales</i> | 73 |
| | |
| CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA | 78 |
| 4.1 Planteamiento del problema..... | 78 |
| 4.1.1 <i>Preguntas de investigación</i> | 78 |
| 4.1.2 <i>Justificación</i> | 81 |
| 4.1.3 <i>Objetivos de investigación</i> | 83 |
| 4.2 Diseño de la investigación | 84 |
| 4.2.1 <i>Enfoque cualitativo del estudio de casos</i> | 85 |
| 4.2.2 <i>Estudio de casos</i> | 86 |
| 4.3 Recolección de la información..... | 89 |
| 4.3.1 <i>Instrumentos de recolección de datos</i> | 89 |
| 4.3.2 <i>Sujetos de estudio</i> | 90 |
| 4.3.3 <i>Informantes clave</i> | 91 |
| 4.3.4 <i>Descripción contextual de la Escuela Secundaria a estudiar</i> | 91 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS DATOS | 93 |
| 5.1 Construcción de las Categorías de análisis | 94 |
| 5.1.1 <i>Categoría: Contexto social, económico y cultural</i> | 95 |
| 5.1.2 <i>Categoría: Trayectoria escolar</i> | 96 |
| 5.1.3 <i>Categoría: Identidad cultural en la asignatura de Artes Visuales</i> | 98 |
| 5.2 Análisis de los Casos de estudio | 99 |
| 5.3 Triangulación de la información de las Categorías de análisis | 126 |
| | |
| CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES | 156 |
| 6.1 Recomendaciones | 158 |
| | |
| REFERENCIAS..... | 161 |
| | |
| ANEXOS..... | 171 |

AGRADECIMIENTOS

A través de las siguientes líneas quiero dar mi más sincero reconocimiento a las personas e instituciones que hicieron posible este trabajo de investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, México) por darme la oportunidad de formar parte de este programa de estudios, de la misma manera a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por permitirme ser estudiante de la novena generación de la Maestría en Ciencias de la Educación.

A mi directora de tesis la Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva por todo su apoyo y asesoría durante este proceso. De igual manera quiero agradecer a la Mtra. Oralia Agiss Palacios y la Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez por sus valiosas aportaciones, así mismo a la Dra. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez por fortalecer mi ambición de trabajar este tema de investigación.

Al Prof. Juan José Luna Mejía, que gracias a su valioso apoyo pude lograr el objetivo que me había planteado, igualmente quiero agradecer a mi compañera Imla Avilés Licona por su colaboración en este trabajo y su gran amistad.

A mis padres, Luz María Cuéllar Carrillo y Gonzalo Barrera González por despertar en mi el amor por el conocimiento, también agradezco su apoyo incondicional y cariño que hicieron posible este trabajo de investigación. A mi hermana Christian Barrera por su compañía y amistad, gracias por ser parte de uno más de mis sueños.

A mi esposo, Jonatan Mendoza quien ha estado a mi lado compartiendo alegrías, tristezas y angustias, por todo su amor, ayuda incansable y por nunca dudar que lo conseguiría.

Y sobre todo a mi bebé, Didier Mendoza Barrera quien vino a darme un nuevo motivo para alcanzar mis objetivos, gracias por existir y llenarme de alegría en los momentos más difíciles.

RESUMEN

En esta investigación se desarrolla el estudio de casos de una escuela Secundaria del Estado de Hidalgo, con el objetivo de comprender como se construye la identidad cultural de los alumnos transnacionales a través del programa de la asignatura de Artes Visuales, tomando como unidades de análisis a doce alumnos nacidos en Estados Unidos y que se encuentran inscritos en el sistema educativo mexicano durante el ciclo escolar 2015 – 2016. La investigación es guiada mediante tres categorías: a) Contexto social, económico y cultural b) Trayectoria escolar y c) Identidad cultural en la asignatura de Artes Visuales, este es un estudio cualitativo y se utilizó una entrevista semi-estructurada aplicada a los doce alumnos transnacionales, al docente de la asignatura de Artes Visuales y un cuestionario al director de una escuela Secundaria del municipio de Tepeapulco. Algunos de los alumnos transnacionales de este caso nacieron e iniciaron su educación en Estados Unidos, sin embargo sus familias regresaron a edad temprana, por lo que se presentan problemáticas distintas a las que se han encontrado en estudios similares en los estados fronterizos del país - Baja California, Sonora, Chihuahua, Baja California y Tamaulipas - donde el fenómeno migratorio es más recurrente. En referencia a la asignatura de Artes Visuales se concluye que puede ser un espacio para la construcción de la identidad cultural de los alumnos transnacionales, sin embargo cuando no se considera la experiencia cultural de los alumnos para el desarrollo de los contenidos curriculares no puede lograrse este cometido, por lo que se plantean recomendaciones dirigidas a los actores educativos involucrados.

ABSTRACT

In this study research case of a State secondary school in the of Hidalgo is developed, in order to understand how the cultural identity of transnational students is built through the program of the course of Visual Arts, taking as units of analysis twelve students born in the United States and who are enrolled in the Mexican educational system during the 2015- 2016 school year. The research is guided by three categories: a) social, economic and cultural context b) School career c) Cultural Identity in Visual Arts course, this is a qualitative study and semi-structured interview applied to transnational twelve students and the teacher of the course of Visual Arts and also the questionnaire was applied to the principal of a secondary school in the municipality of Tepeapulco. Some of transnational students in this case were born and began his education in the United States, however their families returned early to the country so different has been found in similar studies in the boarder states of the country - Baja California, Sonora, Chihuahua, Baja California and Tamaulipas - where migration is more recurrent. Referring to the subject of Visual Arts is concluded that it may be a space for the construction of cultural identity of transnational students, however when it is not considered the cultural experience of students to develop curriculum content can not be achieved this committed, making recommendations to educational stakeholders arise.

INTRODUCCIÓN

El concepto de alumno transnacional surge del fenómeno migratorio, que en los últimos años se ha diversificado y aumentado cada vez más, con esto los países se vuelven territorios de origen, tránsito y destino. La palabra *trans* se entiende como *más allá* y en este sentido más allá de las naciones, por esto son llamados alumnos transnacionales, ya que son individuos que transitan entre fronteras. Desde hace años los habitantes de países menos desarrollados cruzan fronteras en busca de mejores condiciones de vida hacia las naciones con mayor desarrollo, en el 2013 el número de migrantes internacionales llegó a los 232 millones de personas y se calcula que 13 millones de mexicanos residen en Estados Unidos, creando el “mayor corredor migratorio” (ONU, 2014, p. 21) y que circula por el territorio de México.

Años atrás estos flujos migratorios eran exclusivos del género masculino, sin embargo, actualmente, las mujeres forman el 48% del total de los migrantes (ONU, 2014), lo que genera que no sólo sea una migración de individuos sino de familias enteras. El tema de la migración de infantes no es nuevo, pero es característico del siglo XXI el cambio que realizan los hijos de familias migrantes de un sistema educativo a otro (Zúñiga, 2008), debido al aumento del control administrativo de la educación en todo el mundo. En México existen alumnos transnacionales de los que se distinguen situaciones diferentes:

a) Nacidos en Estados Unidos pero que nunca estuvieron dentro del sistema educativo de ese país y han cursado su escolaridad sólo en México.

b) Nacidos en Estados Unidos que inician su escolaridad en ese país y regresan a México para continuar sus estudios.

c) Nacidos en México que inician su escolaridad en ese país y se trasladan a Estados Unidos cursan algún grado escolar y nuevamente están dentro del sistema educativo mexicano.

d) Nacidos en Estados Unidos o México pero que mantienen una circulación constante entre países y por tanto entre sus sistemas educativos.

Esta investigación se centra en los alumnos nacidos en Estados Unidos y que se encuentran inscritos en una escuela pública a nivel Secundaria en el Estado de Hidalgo durante el ciclo escolar 2015 – 2016, aunque se hizo una diferencia entre las trayectorias escolares de cada uno de los sujetos de estudio.

El Dr. Víctor Zúñiga a partir de múltiples investigaciones que ha realizado al respecto afirma que los alumnos transnacionales se enfrentan a un:

Doble proceso de exclusión, tanto en las escuelas estadounidenses como en las mexicanas, han desarrollado cierta versatilidad cultural que les permite moverse —no sin dificultades— entre esos dos estados nacionales, construir arraigos en ambos lados de la frontera y renegociar su pertenencia y sus identidades complejas en espacios transfronterizos.

(Zúñiga, 2008, p. 48)

Parte de esta investigación se dedicó a conocer si esta doble exclusión se percibe de igual manera en los casos que se estudian en un estado no fronterizo como lo es Hidalgo, también se intentó entender como la identidad cultural de los alumnos transnacionales se construye en la asignatura de Artes con énfasis en la disciplina de Artes Visuales desde los contenidos del currículo oficial.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

La investigación educativa nos sirve para dar luz a las problemáticas que se presentan en la educación formal, y es importante conocer cómo otros académicos han abordado el tema a tratar, para dar un aporte significativo al conocimiento y contribuir al entendimiento de la realidad estudiada.

En la realización del Estado del Conocimiento respecto a la construcción de la identidad cultural de alumnos transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales en Secundaria, se presentan las investigaciones más relevantes o que se encuentran cercanas al objeto de estudio. No se ha encontrado algún trabajo con los mismos parámetros al propuesto en este trabajo de indagación, sin embargo se presentan escritos afines siguiendo una línea temporal y conducido a través de las temáticas de: Artes Visuales, Identidad cultural y Alumno transnacional, con lo que se intentara hacer un acercamiento al problema de investigación desde otras perspectivas.

1.1 Las artes visuales y educación

En 2006 con la Reforma a la educación Secundaria se modificó la asignatura de Educación Artística, tanto en su nombre como en su programa. La Educación Artística antes concebida como un espacio donde se experimentaba con las disciplinas artísticas de música, teatro, danza y artes visuales, fueron separadas para aprovechar la experiencia del profesor y así profundizar en el conocimiento de una práctica artística (SEP, 2006c), entonces se estructuró un programa especial para cada una de ellas. Es importante mencionarlo ya que esta investigación toma en cuenta únicamente al programa de la asignatura de Artes Visuales y no otra. Las artes visuales incluyen a las artes plásticas, las primeras son el conjunto de técnicas para producir imágenes tridimensionales y bidimensionales, tales como, la pintura, la escultura, el grabado, el dibujo, la fotografía, el cine, el video, los nuevos medios como la computadora y el celular. En lo subsecuente se hará referencia a la asignatura de Artes Visuales con mayúsculas y en minúsculas a las técnicas antes mencionadas que forman parte del grupo de las artes visuales.

Es importante señalar que en este trabajo de investigación no se pretende teorizar con respecto a la noción del *Arte* debido a la complejidad del problema que supone su conceptualización, y como plantea Spravkin en Akoschky et al. (2002) “el mundo del arte y de la producción artística en sí se desarrolla ajeno por completo a los problemas que se plantea en torno a su enseñanza. De manera similar, la ciencia avanza al margen de los debates que se plantean en relación con la educación científica” (p. 59), lo que aleja a este trabajo de indagación de las polémicas propias del mundo del Arte.

Aunque al hablar de *Arte* debe considerarse la función que esta cumpliendo: desde la perspectiva emancipadora, es una representación que va en contra de las ideas represoras de la sociedad; desde una perspectiva purista, es la creación de objetos que procuran una experiencia

estética (Efland, Freedman & Stuh, 2003); y en el caso de la educación depende del enfoque que se trabaje en clase, así como de la concepción que el docente tenga del *Arte*. En esta investigación se ve al Arte como un fenómeno social que se inscribe a un tiempo y espacio, por tanto a una cultura y es reflejo de la misma, pero no debe ser utilizado únicamente para su reproducción o contemplación, sino como medio para el análisis crítico del medio donde se habita y la reflexión sobre el propio ser. Dentro del currículo oficial se retoma la perspectiva de Wladyslaw Tatarkiewicz que presenta en su obra *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* publicado por primera vez en 1987, donde se maneja la idea de *Arte* como un “concepto abierto”, es decir que es:

Un sistema cultural que implica símbolos, hechos e instituciones específicas. “El arte no es sólo técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura; el arte no es patrimonio de un solo hombre, es patrimonio de la humanidad” (Ros, 2004:6). Así, se considera al arte como una forma de lenguaje y de expresión debido a que por medio del objeto del arte el sujeto satisface necesidades estéticas y culturales, manifiesta su ideología, conocimiento, subjetividad y visión de la realidad, plasmando en ella su personalidad, cultura y medio social de referencia.

(SEP, 2011a, p. 20)

Por tanto el currículo oficial si considera la asignatura de Artes Visuales como un espacio para el desarrollo de la cultura y la identidad de los alumnos a través del estudio del *Arte*. Por otro lado la enseñanza de las artes visuales dentro de la investigación educativa ha sido revisada

desde múltiples enfoques, algunos de los más relevantes de acuerdo al análisis de los documentos de (Martínez, 1998):

- Estudios demográficos, descriptivos y comparativos
- Estudios historiográficos
- En relación con la creatividad
- Estudios teóricos-conceptuales
- Diseño curricular y materiales didácticos
- La importancia del dibujo infantil
- Sus funciones terapéuticas
- Estilos y estrategias de aprendizaje
- Evaluación de programas y aprendizajes
- Formación y práctica docente
- Educación a través de los museos
- Y en su vinculo con las nuevas tecnologías

Y aunque la investigación educativa con respecto a las artes visuales ha tenido un auge en el ámbito internacional, en las últimas décadas se ha enfrentado a problemáticas que debe tenerse en cuenta para la producción de conocimiento científico (Martínez, 1998):

- Falta de definición del tipo de investigación que se presenta: ensayo, relato de experiencia o metodológico-teórico.
- Falta de capacidad institucional para la organizacional-estructural.
- Falta de una forma definida de la comunidad de investigación: logos, visión común, *ethos* – valores – y *pathos* – aspectos emotivos – .

- Falta de cientificidad en la investigación de la Educación Artística, ya que se contrapone al carácter emocional del quehacer artístico, debido a esto la mayor parte de la producción teoría del aprendizaje artístico es considerado subjetivo.

También para conocer lo que se ha producido de investigación con respecto al objeto de estudio, se revisaron documentos de segunda mano: tesis de maestría y doctorado, artículos indexados y libros, de lo que se formularon algunas premisas con respecto al tema de investigación.

Morton Gómez Victoria Eugenia (2002) perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, dirigió la investigación *El aprendizaje que dan las artes. La perspectiva que dan los estudiantes de Secundaria*, donde describe y analiza los contenidos artísticos desde la perspectiva de los estudiantes y profesores, así como su percepción sobre la manera en que se lleva a cabo la Educación Artística a nivel Secundaria. Apunta que hace falta promover: un equilibrio entre una racionalidad técnica y una racionalidad comunicativa; una armonía entre razón - sentimientos y vivencias estéticas; una integración entre reflexión y acción dentro de las clases.

Por su parte Efland, Stuh y Freedman (2003) desarrollan una serie de actividades didácticas para llevar a cabo en la clase de Artes orientada a las artes plásticas y visuales. De lo que surge como premisa el incorporar el sentido del arte posmoderno, el arte que cuestiona. Es decir que la asignatura debe fortalecer el pensamiento crítico y promover el análisis de lo que esta presente en el currículo, sobretodo de lo que no está y el por que no se incorpora.

Otro estudio que analiza el lugar y función de la educación artística es el libro colectivo que se centran en el análisis con respecto a las disciplinas artísticas, donde se presenta un escrito de Mariana Spravkin (Akoschky et al., 2002), quien concluye que la escuela ha generado

objetivos y objetos de la asignatura de artes que termina como un estereotipo de lo que se debe hacer en la clase, sin tomar en cuenta que el estudiante esta inmerso en un contexto de lo que el profesor es el nexo entre el niño y de manera amplia con la cultura.

En ese sentido en el año 2015 se presenta el trabajo *Investigación Basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales* realizada por Carrillo Quiroga Perla de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, donde busca analizar la emergente metodología basada en Artes. Este tipo de investigación basada en la práctica presenta nuevas direcciones epistemológicas para producir conocimiento en áreas innovadoras dentro de las industrias culturales y la práctica creativa.

También existen distintos enfoques sobre la enseñanza de las artes visuales, una de las propuestas actuales es trabajar desde el análisis de la Cultura Visual, que pueda valorar cualquier imagen como posible objeto de significación de la cultura en determinado contexto (Mirzoef, 2003). Miranda (2013) realiza un análisis de este enfoque y sus aportes, esta perspectiva es multidisciplinar y procura la formación de la ciudadanía por medio de la comprensión del exponencial inventario de imágenes en el que los alumnos viven diariamente, incluido el ciberespacio, el espacio público y privado.

En 2012, Valentina Menz y Angélica Muñoz de la universidad de Chile presenta el trabajo titulado *Recepción y comprensión de las artes visuales contemporáneas en Santiago de Chile*, y menciona dos problemáticas relacionadas con el tratamiento de la cultura que se incluye en el ámbito educativo; la democracia cultural - valorar y visibilizar la propia cultura - y la democratización de la cultura - promoción de la creación cultural y de canales de comunicación de los productores culturales con los ciudadanos receptores -, problemáticas que debe atender la asignatura de Artes Visuales en Secundaria. También aborda dos conceptos clave en las políticas

culturales de Chile, que mantienen campos de acción distintos, la animación artística - generar creadores de arte fomentar la participación social para valorar la identidad cultural y desarrollo de la conciencia crítica - y la mediación artística - opera en el marco institucional de los espacios culturales para fomentar el vínculo entre productores y el público -, estas políticas culturales también deben tomarse en cuenta en los contenidos de Artes Visuales como acciones para el trabajo de la identidad cultural.

Kerry Freedman en un artículo del 2002 vincula la educación artística y la identidad a través del estudio de la Cultura Visual, donde plantea que la Educación Artística se ha modificado debido al nuevo panorama de las artes visuales y de las reformas educativas, por lo que el currículo debe ser puesto en práctica considerando la identidad del estudiante. También relaciona las artes visuales con la identidad debido a que las primeras son expresiones de las ideas, creencias y actitudes de las personas, revelando las identidades de los individuos y de los grupos a los que pertenecen. Las fronteras entre las artes populares y bellas artes se han derrumbado, por lo que los estudiantes deben trabajar con producciones visuales locales, tradicionales, populares, nacionales e internacionales, es decir con la Cultura Visual, que se relaciona con los significados sociales de forma contextualizada.

Como se puede observar la investigación con respecto a la Educación Artística en especial con la disciplina de artes visuales se ha dirigido a resaltar la importancia de las imágenes y no sólo de las artísticas, sino aquellas con las que el alumno se siente mayor identificado por su constante encuentro en el ámbito externo a la escuela. La educación no puede mantener un estado hermético ante la afluencia de la multitud de imágenes y a la facilidad que tienen los jóvenes hoy en día para conectarse a una red de información, sino que debe acompañarlos en el descubrimiento y entendimiento de diferentes formas de ver el mundo.

1.2 Identidad cultural en la escuela

La identidad es un tema recurrente en los estudios sociales y en la investigación educativa, ya que la escuela como formadora de los seres humanos también se encuentra dentro del proceso de construcción de la identidad de los estudiantes o identidades como diría Silva (2013), debido a que existe una multitud de identidades que se manejan actualmente: identidad nacional, identidad individual, identidad colectiva, identidad de género, identidad social, identidad étnica, etc., y este trabajo se aboca al estudio de la identidad cultural. En este sentido se indaga sobre las más recientes investigaciones que abordan la identidad cultural para conocer los hallazgos sobre la temática y si se relacionan con la asignatura de Artes Visuales.

El respeto a la identidad es un fundamento de la educación intercultural de acuerdo a lo escrito por Merino Mata David (2004), quien realiza una investigación en España con respecto a como los profesores de 17 centros educativos a nivel Secundaria, perciben las preferencias de sus alumnos migrantes en la construcción de su identidad. De lo que resultaron tres respuestas diferentes: a) los que desean integrarse a la cultura mayoritaria pero manteniendo su identidad; b) los que desean integrarse a la cultura mayoritaria aunque suponga renunciar a su origen; y c) los que desean mantener su identidad aunque esto le suponga problemas de integración a la nueva cultura. También presenta al respeto de la identidad individual como fundamento para el reconocimiento cultural.

Esther Krazov (2003) realiza un artículo sobre la identidad cultural y la globalización a partir de la conferencia magistral de la Dra. Fraser Nancy en el 2003 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. En el texto invita a elaborar una nueva concepción de identidad debido al acelerado cambio económico, social y cultural que se vive, ya que los

movimiento migratorios por medio de la cotidianeidad reformulan las fronteras impuestas por los Estados-nación, es decir que, la identidad debe entenderse como múltiples pertenencias.

Así también el trabajo doctoral de investigación *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes* elaborado por María Teresa Rascón Gómez (2007) perteneciente a la Universidad de Málaga España, presenta un estudio de metodología mixta realizando un cuestionario a padres inmigrantes para conocer los valores y concepciones socioeducativas de sus hijos y como se construye la identidad cultural del país de procedencia en el nuevo territorio de acogida, todo desde una visión de género y su construcción desde el núcleo de la familia. Este trabajo es bastante amplio ya que pertenece a un trabajo colaborativo de la Universidad de Málaga llamado *Las crisis de las concepciones y valores educativos de las familias inmigrantes magrebíes establecidas en España*. Fueron utilizadas preguntas temáticas con respecto a vivienda, valores, empleo, relaciones familiares, datos personales, traslados migratorios, documentación, discriminación, costumbres, situación socioeconómica y lenguaje, ya que entiende la identidad cultural como un sentido de pertenencia a un grupo determinado y que se diferencia de otras colectividades. De las conclusiones que se recuperan para el objeto de estudio de esta investigación, se destacan: a) que los inmigrantes marroquíes tiene dificultades de inclusión debido a los estereotipos que se han creado en torno a su cultura, como puede ser, el uso del velo, asociación con el terrorismo, maltrato a la mujer y la poligamia; b) la enseñanza de la lengua de origen como estrategia para preservar la cultura de los alumnos en los centros escolares, se da únicamente donde los inmigrantes marroquíes son una presencia significativa que reclama el servicio del sistema educativo; y c) la preservación de la cultura de origen en los inmigrantes marroquíes también incluye la religión debido al fuerte lazo que existe con los aspectos de la vida cotidiana.

Por otra parte, en *Redes para la identidad cultural: empezando el camino* presenta el reporte de un trabajo de investigación dirigido por el Dr. Francisco Martínez Sánchez (2008), donde colaboraron la Universidad de Murcia en España y la Universidad Tecnológica Particular de Loja en Ecuador, dentro del marco del programa Cooperación Interuniversitaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional – AECI –. A través de la creación de un *moodle*, donde los alumnos de nivel Secundaria pertenecientes a los Colegios en Ecuador, Adolfo Valarezo y San José de Calasanz, así como dos institutos de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Lorca en España lograran un intercambio sobre los temas de: presentación de los alumnos, alimentación, costumbres laborales, ocio, manifestaciones religiosas y culturales. Las dificultades que se presentaron en la implementación de esta plataforma fueron el acceso a internet, carencia de conocimientos para manejar la plataforma y los tiempos para establecer la comunicación ya que tienen distintos usos horarios los países participantes. Aunque se percibe el proyecto más como bicultural – Ecuador/España – que multicultural, puede ser una ruta de inicio para la comunicación intercultural o en todo caso transcultural si se toma en cuenta la idea de cultura como no dependiente del lugar de nacimiento. También podría tomarse como plataforma algún software que los alumnos ya utilicen cotidianamente, pero con la misma finalidad de una comunicación y que apoye en la construcción de su propia identidad cultural, aunque podría presentarse la problemática de ser un medio menos controlado para los profesores.

Otro artículo relacionado con la temática de la identidad, es el trabajo de doctorado en Educación por Eugenia Ramos de la Universidad La Salle Puebla, guiado por la pregunta de investigación ¿pueden los estudiantes desarrollar una identidad personal y social y así acceder a una identidad cultural profesional?, desarrolla un estudio cuantitativo con un cuestionario de preguntas cerradas y otras empleando la escala Likert, en alumnos de la Licenciatura en

Educación Primaria para el Medio indígena, que cursan el séptimo semestre en la Universidad Pedagógica Nacional de Puebla durante el año 2013. Se entiende a la identidad cultural en el campo educativo como la triangulación entre origen del estudiante, su contexto y el plan de estudios, lo que surgen las categorías para su estudio: identidad personal, identidad social, lengua, cultura y conocimiento sobre el plan de estudios. Aunque podría atenderse a la idea de la lengua como parte de la cultura y no algo separado, como la autora lo presenta. Concluye que las actividades previstas por el profesor no toman en cuenta la lengua y la cultura del alumno, y que a mayor uso de estos elementos mejor fortalecida esta la identidad personal y social.

En el ámbito educativo nivel básico también se encuentra el trabajo *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una Institución Educativa de San José de Moro – La Libertad* es el título de una tesis de maestría elaborada por Claudia Vargas en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Utilizando un estudio de caso se llegó a ciertas recomendaciones, de las que resalta: a) los profesores deben seleccionar cuidadosamente qué valores y actitudes desean fomentar en sus alumnos con respeto a la cultura; b) planificación de estrategias didácticas que aprovechen el entorno social y cultural; c) incluir como eje transversal la identidad cultural dentro de la normativa educativa.

Rodríguez y Córdova plantean un modelo pedagógico para la instrumentación de la identidad cultural campesina en las escuelas Secundarias Básicas suburbanas (2011). A través del diagnóstico se comprobó que existe una escasa atención a la identidad cultural de origen campesino, así como una desvaloración del patrimonio cultural por parte de los alumnos. El patrimonio cultural es la forma material de la identidad cultural, por lo que utiliza las siguientes categorías para instrumentarla: valoración del patrimonio en el currículo; búsqueda de la identidad cultural a través de la relación escuela-familia-comunidad; diagnóstico del enriquecimiento del

patrimonio local y la identidad de los estudiantes. Concluye con la idea de que pueden enriquecerse los contenidos con el patrimonio local sin tener que modificar el currículo, y para esto debe promoverse la investigación por parte del alumno en fuentes orales y escritas, sobre todo el estudiante tiene que conocer y apropiarse de la importancia que tiene el trabajo que se realiza, entonces vivencia e interioriza los valores y desarrolla su identidad cultural.

Otra propuesta corresponde al trabajo de Montané Aimé (2008), que realiza a través del trabajo de tesis de maestría en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael María de Mendive, titulada *Sistema de actividades que contribuyen a la formación de la identidad cultural desde las asignaturas humanísticas en Secundaria Básica*. A diferencia de la anterior investigación, plantea trabajar también con el patrimonio familiar, nacional y mundial, no sólo el patrimonio local. Mediante las actividades se logró: disposición del alumno para conocer el patrimonio cultural; reconocer sitios donde han ocurrido hechos históricos o culturales importantes; incorporación de las tradiciones y costumbres de la localidad en los contenidos curriculares; y compromiso personal con el patrimonio cultural.

En este sentido después de la revisión de diversos documentos relacionados a la identidad se puede decir que la asignatura de Artes Visuales tiene una gran apertura para trabajar la identidad cultural, debido a que las investigaciones relacionan el patrimonio cultural con esta temática, y el arte son expresiones propias de una cultura. Aunque la identidad cultural se entiende en las investigaciones anteriores como algo estable y enraizado a un territorio, a pesar de que el proceso migratorio ha elevado exponencialmente el intercambio cultural entre las naciones. Por tanto la manera de entender la identidad cultural que se construye en la escuela

debe ser dinámica, si se toma en cuenta que existe una parte de la población que viven en un constante transito de un país a otro.

Como ya se mencionó anteriormente en las escuelas mexicanas se encontró entre la población estudiantil, algunos alumnos que se encuentran en estos procesos migratorios, ya que por uno u otro motivo nacieron en Estados Unidos y que incluso estuvieron dentro del sistema educativo de este país, pero su padres son de origen mexicano. Tomando en cuenta el discurso de la educación para todos y de la valoración de la diversidad, entonces esta investigación busca comprender cómo se atienden a estos sujetos las escuelas mexicanas con respecto a su identidad cultural en específico desde la asignatura de Artes Visuales.

1.3 Alumnos transnacionales en México

Se revisaron las investigaciones efectuadas con respecto a los sujetos estudio, que han nacido en Estados Unidos y que ahora se encuentran inscritos en escuelas mexicanas, es decir los alumnos transnacionales, concepto utilizado para hablar de estos sujetos en las investigaciones de Zúñiga (2008). Ya se ha visto la relación que se genera de la identidad cultural con la asignatura de Artes Visuales y cómo debe propiciar el conocimiento y aprecio del patrimonio cultural, sin embargo ahora es necesario conocer cómo los alumnos transnacionales construyen su identidad cultural a través de la asignatura de Artes Visuales, sobre todo tomando en cuenta que nacieron en Estados Unidos, pero que las tradiciones y costumbres de sus padres son propias del país donde hoy habitan y estudian.

El Dr. Víctor Zúñiga es uno de los investigadores que han impulsado la indagación con respecto a los alumnos transnacionales en el país, sus estudios en colaboración con otros académicos revelan que existe un número significativo de población estudiantil con estas características, aunque varía en cada estado según la densidad de la población y la antigüedad del fenómeno migratorio (Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008). La problemática se encuentra en el choque entre la visión nacionalista con que se ha formado la escuela mexicana y que busca construir un modelo cultural ideal –conocimientos y actitudes–, con las necesidades de los alumnos transnacionales debido a sus trayectorias migrantes. Zúñiga también enuncia que la escolaridad transnacional no se limita a la adquisición de lenguas, construcción de identidades nacionales y sociales, o percepciones del desempeño escolar, sino que también son las dinámicas curriculares, estilos de evaluación, y entornos educativos diferentes.

En la entrega *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización* elaborada por Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008) se presentan trabajos de investigación de lo que

se destacan nueve retos para la atención de los alumnos transnacionales: 1) creación de políticas educativas binacionales; 2) promover propuestas interculturales para la convivencia de los alumnos transnacionales y aquellos que no han vivido esta experiencia; 3) requiere mayor estudio para su comprensión y aplicación de estrategias pedagógicas acordes al fenómeno y apoyar a la transición de un sistema escolar a otro; 4) concebir esta situación como fortaleza y no como problemática; 5) cambiar la perspectiva unidireccional de acogida de alumnos migrantes a la comprensión de un fenómeno multidireccional de alumnos transnacionales; 6) involucrar en la investigación del fenómeno a los estados con creciente migración y retorno de estudiantes de educación básica; 7) adecuar propósitos, contenidos, enfoques, materiales de apoyo y evaluación acorde al contexto de flujo migrante multidireccional; 8) “traspasar las fronteras del conocimiento para un mejor entendimiento, donde las escuelas funcionen como espacios de socialización y de reconocimiento histórico-cultural” (p. 194); e 9) internacionalizar la dinámica de las escuelas.

En un trabajo más reciente Zúñiga y Sánchez (2010) realizan un análisis de las trayectorias de los alumnos transnacionales del Estado de Nuevo León, muestran como hallazgos: a) que las trayectorias de los alumnos se presentan fragmentadas y diferenciadas; b) presentan identidades transnacionales complejas los alumnos mexicanos migrantes; y c) existen dinámicas de inclusión, así como de exclusión en las escuelas. Finalmente crean propuestas para políticas educativas que atiendan este fenómeno desde la interculturalidad y el acuerdo binacional, replanteando el currículo desde las condiciones que viven y para comprenderlas debe dejarse atrás la perspectiva nacionalista, ya que se cuenta con alumnos globalizados pero no con escuelas globalizadas.

También se realizó un diagnóstico de necesidades educativas de los menores migrantes de retorno en el Estado de San Luis, dirigido por José Zavala (2010). Donde se presentaron los siguientes hallazgos: a) las familias migrantes de retorno desconocen los apoyos en materia educativa que ofrece el gobierno, priorizan la situación económica ante la educativa; b) los menores migrantes de retorno no son visibles en cuanto a su situación, no se toma en cuenta su experiencia cultural en otro país y comúnmente desaparecen de las escuelas por la dinámica migratoria de sus familias; y c) las escuelas con migrantes de retorno no toma en cuenta las circunstancias para su atención escolar, desconocen los contenidos educativos del país donde proceden los alumnos y existe una gran ausencia de políticas públicas.

De igual manera en el Estado de Sonora se realizó un diagnóstico de las necesidades de los alumnos transnacionales de la zona enfocado en especial a los que pertenecen a un grupo indígena, coordinado por Gloria Valdés (2007) donde se identifica al Estado de Hidalgo como nuevo destino migratorio. Habla de las diferencias en la región fronteriza, que involucra a los estados en el límite del país, y la región históricamente migratoria que son estados no fronterizos con una larga trayectoria del fenómeno migrante. Concluye en distintas sugerencias para las políticas públicas que atienden a los migrantes: los estudios deben ser mas específicos para analizar las características particulares en contextos concretos; reducir los requisitos para el ingreso a programas de atención ya que muchos indígenas no cuentan con acta de nacimiento; actualizar y formar docentes que puedan atender la situación en el medio educativo; y mejorar los sistemas de información referente a este fenómeno.

La documentación se ha centrado únicamente al concepto alumno transnacional desarrollado dentro del contexto mexicano, sin embargo existe una extensa investigación sobre la educación de la población inmigrante en todo el mundo. Las indagaciones alrededor del

fenómeno de los alumnos transnacionales en México se han realizado de forma general para comenzar a dar visibilidad a esta problemática.

Por otro lado los estudios que existe con respecto a la Educación Artística en Secundaria y especialmente en relación con los alumnos transnacionales o la construcción de su identidad cultural dentro del contexto mexicano son escasos, no obstante, ha sido posible encontrar materiales referentes a estos temas por separado. Por lo que se puede afirmar que la investigación a desarrollar es un aporte significativo para el campo de la Educación Artística y de los Alumnos Transnacionales y, aunque se encontraron similitudes entre ciertos trabajos no fue posible hallar en la literatura actual, una investigación que abarque los conceptos de identidad cultural, alumno transnacional y Artes Visuales como un universo de estudio, por lo que se considera que no es necesario replantearse el objeto de estudio. La escasa investigación realizada sobre los sujetos de estudio, es la razón por la que Zúñiga llama a los alumnos transnacionales como *invisibles*, es cierto que existen estudios sobre los fenómenos migratorios en población adulta desde perspectivas políticas y económicas, pero se conoce poco sobre la movilidad de estudiantes entre los sistemas educativos de ambas naciones, lo que limita la visión de aquellos que dirigen los servicios educativos (Zúñiga, 2010), por consecuente este trabajo pretende aportar conocimiento científico a la temática.

CAPITULO II. ANTECEDENTES

En el presente capítulo se revisan los documentos oficiales, en materia de política y normatividad, que dan a conocer como el estado esta obligado a proporcionar igualdad de oportunidades a la población en general y en especial a los grupos vulnerables (PND, 2013) que involucra a adultos mayores, jóvenes en situación de calle, personas con discapacidad y niños. Desde 1989 legalmente son considerados niños todo ser humano menor de 18 años (UNICEF, 1989), por tanto, los alumnos transnacionales de nivel Secundaria son considerados parte de los grupos con mayor vulnerabilidad por lo que es pertinente preguntarse ¿cómo son atendidos desde el ámbito educativo estos sujetos que transitan entre el país vecino y el nuestro?, para responder esta pregunta se estudiaron los escritos gubernamentales que rigen la educación en México.

2.1 Políticas educativas para la atención de los alumnos transnacionales

En el documento expedido por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Tecnología (UNESCO), se menciona que la educación juega un papel importante en la globalización, que en palabras de Bauman la globalización tiene un “carácter indeterminado, ingobernable y autopulsado de asuntos mundiales; [...] son los efectos globales, claramente indeseados e imprevistos, más que iniciativas y emprendimientos” (Bauman, 2010, p. 81), es un flujo imparable donde la inmovilidad no puede ser un modo de contingencia, que aumenta el fenómeno migratorio y por consiguiente la diversidad cultural.

La educación como herramienta para la socialización no puede quedarse al margen, si se considera como una preparación para la vida en sociedad y no sólo para la vida escolar. Es preciso comprender cómo se plantea el qué, para qué y cómo se educa al tipo de sociedad que se quiere y se requiere en este mundo globalizado. Sin embargo, la educación se encuentra a cargo de distintos sistemas educativos, por tanto se crean acciones comunes entre países, estas son las políticas educativas, que implican la existencia de leyes y presupuesto asignado, así como una burocracia que implemente las decisiones tomadas por el poder. Las políticas educativas están compuestas por principios y orientaciones para la democratización de las oportunidades de los estudiantes, así como buscan disminuir el analfabetismo, ausentismo, reprobación y deserción escolar (Tedesco, 2013).

No obstante, la multiculturalidad en una nación puede ser considerada en dos vertientes, como enriquecimiento del patrimonio o como excusa para discriminar por diferencias de género, lengua, discapacidades, religión, color, rasgos étnicos, ideología, nacionalidad, creencias, preferencia sexual, etc. (UNESCO, 2005). Las políticas públicas deben impulsar acciones que garanticen el respeto a los derechos humanos de cada uno de sus habitantes y la educación como

derecho de todo ser humano, también le corresponden políticas públicas, las cuales se revisan a continuación, para dar *visibilidad* a los alumnos transnacionales desde lo normativo.

2.1.1 En el marco internacional.

En los discursos actuales sobre la educación el concepto *calidad* es primordial, tanto a nivel nacional como internacional, con frecuencia se entiende que al hablar de calidad presupone una mejora, sin embargo este concepto es mucho más amplio. La calidad desde su etimología – *qualis*– remite a cualidad, que es simplemente el modo de ser de algo, es decir, que puede oscilar de un extremo al otro, por ejemplo un objeto puede ser de pésima o excelente calidad, esto provoca que el concepto de *calidad* sea relativo, subjetivo, diverso, temporal y complejo (Picardo, 2005), por lo que es importante dar claridad a lo que se está considerando como educación de *calidad*.

Las instituciones escolares deben, según el Marco de acción de Dakar:

Resultar útil para el destinatario del aprendizaje y, al mismo tiempo, fomentar valores universales; debe ser equitativa tanto en lo referente al acceso como a los resultados; debe garantizar la inclusión social en lugar de la exclusión; y, por último, debe reflejar y contribuir al cumplimiento de los derechos de la persona.

(UNESCO, 2004, p. 32).

Y en la Conferencia Iberoamericana de Educación realizada en 1999, se planteó la trilogía calidad–equidad–participación, donde se propone a la *equidad* como un componente clave dentro de la educación de *calidad*, entendido como un acto de dar a cada uno lo que merece en función

de su singularidad, procurando no favorecer a uno para perjudicar al otro (Real Academia Española, 2012), es decir que, en un contexto pluricultural no puede verse favorecida, en cuanto a lo educativo, una mayoría sobre las minorías existentes o al revés, lo que resulta complejo y a veces hasta contradictorio. Entonces la educación de *calidad* tiene la compleja tarea de equilibrar un pensamiento de unidad con el mundo y atender a la diversidad de los estudiantes dependiendo en el contexto donde se sitúen, a la vez que garantice la construcción de su propia identidad.

En este sentido el creciente tránsito migratorio a requerido el diálogo internacional sobre las políticas públicas que deben ser puestas en práctica, la Organización de Estados Americanos – OEA – muestra un análisis de políticas educativas con respeto a los migrantes que se llevan a cabo en América. Las consideraciones que destacaron a partir de estudio son (OEA, 2009):

- Los niños migrantes presentan necesidades específicas en cuestión del idioma, integración cultural, desarraigo con el país de origen, certificación de estudios, separación y reencuentro con sus familias.
- El tema de la educación de niños migrantes no es una prioridad en las agendas públicas de estos países.
- Es una problemática el dimensionar y contabilizar la población, debido a que los censos se realizan cada diez años, el alto crecimiento migratorio y la dificultad para medir la inmigración ilegal, muchas veces los datos queda obsoletos para establecer estrategias de atención.
- Falta de financiamiento asignado lo que impide la rendición de cuentas y poder medir resultados para futuras adecuaciones a los programas.
- Es necesario pensar en políticas públicas integrales ya que los niños migrantes son vulnerables no sólo en la educación, sino en salud y vivienda.

- Es pertinente la formación y capacitación específica para atender a los alumnos de distintas procedencias – por tanto con distintas experiencias culturales – y que el currículo tome en cuenta las diferencias culturales, de idioma y de identidad de los sujetos.

Esto da muestra de que las políticas educativas son apenas un esbozo para un acción conjunta para la atención de los alumnos transnacionales y debe tomarse en cuenta los factores que influyen en la existencia de estas políticas, como son la cantidad de población migrante-emigrante, el nivel de desarrollo y la relevancia del tema para los académicos del país (OEA, 2009).

Las políticas educativas deben “abordar en forma directa temas asociados con el aprendizaje de idiomas, la capacitación docente, y la disponibilidad de currículos y materiales didácticos apropiados” (Leah, 2008, p. 2) y en el caso de esta investigación se analizó lo correspondiente a la asignatura de Artes Visuales en nivel Secundaria. También en la Convención sobre los Derechos del Niño se estipuló en el Artículo 28 que el derecho a la educación involucra el respeto a los padres de niños migrantes así como a su identidad cultural incluye el respeto por sus padres y por su identidad cultural (UNESCO, 2008).

Por otra parte el Programa Interamericano para la Promoción de los Derechos Humanos de los Migrantes, Incluyendo Trabajadores Migratorios y sus Familias plantea “alentar y promover el respeto de la identidad cultural de todos los migrantes” (OEA, 2005, p. 4), lo que respalda la pregunta de investigación ¿Cómo se construye la identidad cultural de los alumnos transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales en Secundaria?.

2.1.2 En el marco nacional.

La educación de los inmigrantes ha sido parte de la discusión política y académica desde el siglo XIX, debido a la promoción de la inmigración para poblar los territorios nacionales americanos lo que provocó una división entre una Europa industrial y un América agroexportadora de materia prima. El encuentro de diversas culturas dio pie para que los gobiernos utilizaran la educación para integrar y armonizar la población a un proyecto de nación (OEA, 2009). No puede ser considerado como un acto de igualdad, el proceso de homogenización de las culturas minoritarias de acuerdo a parámetros de una cultura dominante, y las consecuencias de estos ensayos se viven hoy en día.

En el pasado se plantearon acciones para crear una sola cultura para los mexicanos en busca de favorecer el desarrollo, lo que arrasó con la culturas originarias del territorio y marcó aún más las desigualdades, sin embargo, se vive una transición de lo global al “florecimiento de la diversidad”, como menciona Laclau (1993), para la valoración de las culturas que conforma nuestro mundo, aunque no es una tarea fácil cambiar la escuela tradicional por una más adecuada para enfrentar las condiciones actuales del país y el mundo.

México se ha sumado al designio de la educación de calidad al incorporar este concepto en el artículo 3ro constitucional y en la Ley General de la Educación, aunque a diferencia de las ideas anteriormente mencionadas, se entiende por *calidad* “a la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (LGE, 1993, p. 4). Al comparar esta concepción con las anteriores se percibe una diferencia sustancial, una educación de *calidad* en nuestro país es entendida como un valor de excelencia y en la práctica algo que funciona adecuadamente, un mito recurrente en las

sociedades post industriales según Picardo (2005), mito que México adopta al tratar de alcanzar estándares internacionales.

En aras de tener una educación de *calidad* en el país se a formalizado el Sistema Nacional de Evaluación encargado de la selección y evaluación de los docentes, para cubrir la necesidad de contar con personal capacitado y actualizado según con la opinión de más de la mitad de los encuestados en la Consulta Ciudadana (PND, 2013), lo cual ha generado una polémica a nivel nacional e inconformidad de los docentes del territorio mexicano.

La educación básica de calidad debe superar la idea de eficacia – lograr lo planteado – y eficiencia – producir al máximo –, para poder observar una mejora permanente tanto de procesos como de resultados, que involucren el compromiso de todos los actores para conseguir el sentido de satisfacción para cada uno de ellos, y precisamente por la diversidad de los estudiantes a los que se atiende es necesario un enfoque distinto al que hoy en día se plantea.

En Latinoamérica existe una gran población indígena y México ocupa el segundo lugar con el mayor porcentaje, pues existen más de 62 grupos étnicos con lenguas y tradiciones diferentes (Navarrete, 2008), lo que hace lógico que hablar de diversidad cultural en México, se centre en la atención a este segmento social, es decir, que aunque son minoría las investigaciones con respecto a la población indígena han hecho más *visibles* que los alumnos transnacionales, aunque sigue siendo un tema pendiente en la agenda nacional. En la presente investigación se desea abordar un grupo distinto, que sin ser más o menos importante, también es parte de la diversidad cultural del país.

Las políticas públicas en materia de educación del país se centran en la oferta, es decir la democratización de la educación se entiende por dar escuelas a todos los habitantes, sin embargo es necesario implementar políticas pensadas sobre la demanda, que conozca las características de

los sujetos que asisten a las instituciones (Flores, 2008). Este es el motivo por lo que a los alumnos transnacionales se les considere *invisibles* (Zúñiga, 2013) y la importancia de generar investigaciones que contribuyan al conocimiento de estos sujetos y sus necesidades educativas.

En *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural* se hace un análisis sobre las políticas públicas del país relacionadas con la educación con lo que se puede dar cuenta de cómo se encuentra la situación actual con respecto a la atención a la diversidad cultural. Las políticas curriculares “muestran las tensiones existentes entre la valoración de la diversidad cultural, la formación cívica y el fortalecimiento de la identidad nacional, que [...] dan cuenta de la compleja dialéctica de tensiones entre diversidad y unidad” (UNESCO, 2015, p. 431). En el siguiente apartado se revisan de los documentos que dan cuenta de esta situación.

2.2 Marco normativo

Para poder aproximarse a la estructura y funcionamiento del sistema educativo mexicano en este apartado se revisan el marco normativo, entendido como el “conjunto de leyes, planes, programas, presupuestos, reglamentos, decretos y circulares que regulan la función educativa pública en su aspecto legislativo, administrativo, financiero, económico y pedagógico” (Castellanos,1987, p. 3), así como las directrices que se plantean para delegar responsabilidades y otorgar derechos. Enfatizando los contenidos en materia de identidad cultural, alumnos transnacionales y atención a la diversidad se analizaron los documentos que guían las acciones del sistema educativo mexicano.

2.2.1 La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Vigente desde 1917 esta es la máxima norma que regula la sociedad mexicana, dentro de la cual se incluyen los derechos humanos, las garantías individuales y la ciudadanía mexicana. Se declara una nación pluricultural en el Artículo 2º aunque se refiere principalmente a los pueblos indígenas, también se prohíbe la discriminación (Artículo 1º) y esto incluye a los alumnos transnacionales, quienes no pueden ser excluidos por diferencias culturales.

En cuanto al artículo 3º afirma que todo individuo tiene derecho a recibir educación, lo que deja claro que en ningún caso los alumnos transnacionales pueden ser excluidos de esta ley.

También se plantea que la educación:

Será nacional, sin hostilidades ni exclusivismos [... asegurando] la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la

integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos.

(Art. 3º)

Todos estos valores fueron pensados en una época de revolución para la transformación de la nación, así como una fuente de construcción de identidad nacional.

Y la educación también se de calidad, para la mejora constante y el máximo logro académico de los estudiantes. Con respecto a esta parte se ha generado polémica ya que se habla de una educación de calidad pero de manera ambigua y no explica como llevarse acabo estas premisas. Es por esto que los alumnos transnacionales son agentes emergentes de derecho educativo (Franco, 2014), hace falta acciones de concreción de estos conceptos legislativos.

2.2.2 Ley General de la Educación.

Es imprescindible revisar la máxima norma que rige la educación en el país, conforme a los intereses de la investigación se reviso lo que se dice acerca de la formación de la identidad cultural, de lo que se puede destacar:

En el artículo séptimo se estipula que la educación que imparta el Estado fortalece la conciencia de la nacionalidad y la soberanía, por eso se fomenta el aprecio por nuestra historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales. También incluye el valorar las tradiciones y particularidades culturales de todas las regiones del territorio mexicano.

Considerando el contexto de los alumnos transnacionales se puede visualizar el conflicto que puede generar lo anterior, ya que no deja margen para la construcción de la propia identidad, sino que prevalece una identidad nacional definida y estable.

En el artículo octavo se menciona que debe ser impulsada la creación artística, así como el enriquecimiento y difusión de valores y bienes culturales universales, priorizando los que pertenecen al patrimonio nacional. La ley apunta a que los alumnos puedan tener alcance a las producciones culturales de cualquier parte de mundo y deben enfatizarse los pertenecientes al territorio mexicano, sin embargo esto depende de diversos factores, como pueden ser los materiales didácticas al alcance, el propio bagaje cultural y la formación del docente, así como su concepciones de la cultura y el arte de los actores educativos.

El artículo 38° hace referencia a los grupos indígenas, la población rural y grupos migratorios, en referencia a la obligación de la educación básica de responder a sus características lingüísticas y culturales. La palabra que salta en este artículo es *tendrá* y si es una relación de posesión, se entiende que el Estado ya cuenta con las formas para atender la diversidad, pero si se considera desde el *deber* el Estado será el generador de estas adaptaciones y lo proveerá a sus docentes. Y también se considera el *tendrá* como una acción a futuro, aunque no está claro cuándo estará lista, por tanto las adaptaciones para atender la diversidad cultural de los estudiantes sigue pendiente.

También se puede incluir a los alumnos transnacionales en lo establecido en el artículo 32°, ya que el Estado debe procurar equidad educativa a grupos con mayor rezago educativo y en condiciones económicas y sociales en desventaja, es decir, procurar el logro de la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo.

Algunas de la iniciativas que se han emprendido se revisaron en el Apartado 1.2.6, para analizar si estas son pertinentes para la atención de los sujetos de estudio de esta investigación.

2.2.3 Reforma Integral para la Educación Básica 2011.

La *Alianza por la Calidad de la Educación* se formulo como un acuerdo entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con motivo de impulsar una reforma al sistema educativo con respecto a los contenidos, las asignaturas, los estándares de desempeño, y el Sistema Nacional de Evaluación.

Este documento queda suscrito al Acuerdo 592 que tiene como principal fundamento la articulación de la educación básica, que involucra a la Educación Preescolar, Primaria ciclo 1, Primaria ciclo 2 y Secundaria. Del que antecede el Acuerdo 348 para la Reforma de la Educación Preescolar, el Acuerdo 384 que establece un nuevo plan para la Educación Secundaria y los Acuerdos 494, 540 y 181 para determinar la Educación Primaria.

Como resultado de estos acuerdos surge el Plan de estudios 2011 como documento rector que se propone contribuir a la formación de ciudadanos desde la dimensión nacional que:

Favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.

(SEP , 2011d, p. 25)

Al pensar en los alumnos transnacionales se cuestiona sobre cómo se plantea el concepto de *ciudadanía*, se les consideran agentes de derecho político y social, sin embargo los programas están establecidos para una formación más del ciudadano mexicano que de cualquier otro, recae

la importancia de identificar los alumnos transnacionales dentro del aula para considerar su condición de transeúnte entre dos naciones y sus sistemas educativos.

De acuerdo con el pensamiento de Hamann, Zúñiga y Sánchez (2013) si el gobierno de México apoya un orden económico neoliberal a favor de la globalización que genera las condiciones de estos alumnos transnacionales, por tanto deben replantearse las nociones de ciudadano y nación, ya que no es suficiente reconocer al país como *multicultural* cuando las políticas educativas no pretenden promover una revisión crítica de las desigualdades y las razones por las que se generan y reproducen.

El mapa curricular de la educación básica está dividido en campos formativos que articulan los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria.

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemática
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrolla personal y para la convivencia

Dentro de estos campos formativos se encuentran algunos lineamientos que pueden apoyar en la atención de los alumnos transnacionales:

En el campo formativo Exploración y comprensión del mundo natural y social se dice que “su estudio se orienta al reconocimiento de la diversidad social y cultural que caracterizan a nuestro país y al mundo, como elementos que fortalecen la identidad personal en el contexto de una sociedad global donde el ser nacional es una prioridad” (SEP, 2011c, p. 9). Podría decirse que se tiene un enfoque multiculturalista de currículo, aunque la problemática es que únicamente reconoce la diferencia pero no va más allá (RIED, 2008).

También en el campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia se encuentra referencia a la identidad de los alumnos transnacionales, donde aprende a:

Actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.

(et al., p. 53)

Al hablar de identidad se refiere a un construcción, es decir que no esta considerada como algo finito y completo, sino que se modifica a través de las experiencias culturales vividas a lo largo de su existencia.

También debe tomarse en cuenta el cómo se esta evaluando a los alumnos transnacionales debido a que es como se legitima lo que se considera correcto e incorrecto, entonces “la evaluación debe contemplar o respetar los sistemas de creencias o cosmovisión de los estudiantes indígenas, considerando que sus interpretaciones o respuestas se enmarcan en los horizontes o contextos de sentido propio de sus culturas originarias” (et al., p. 34), y debería ser considerado también para todo estudiante con experiencia culturales distintas, ya que de otra forma se estaría validando la idea de una respuesta única y correcta, debe ser más una educación para el debate y la investigación generadora de opciones.

En el plan de estudios 2011 se asegura que la educación es pertinente porque se busca que el alumno valore, proteja y desarrolle las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, que se presentan en el desarrollo curricular y es inclusiva porque también reduce la desigualdad del

acceso y busca erradicar la discriminación de cualquier tipo, en este escrito se analiza cómo los usuarios de esta educación la perciben y en base al trabajo de campo se observó como se llevan a cabo estos preceptos.

También en este documento se habla sobre las competencias que debe desarrollarse a través del currículo, de las que destacan aquellas que favorecen el aprecio por la diversidad las competencias para la convivencia que requiere “ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística” (et al., p. 38). Y las competencias para la vida en sociedad deben “combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo” (et al., p. 35). Si se toma en cuenta lo que se dice en el campo formativo lenguaje y comunicación, debe reconocerse que “cada alumno posee un bagaje previo correspondiente, por un lado, a su plataforma cultural y social y, por otro, al entorno generacional que le corresponde por acumulación histórica”(et al., p. 43), entonces no puede ser pensado ningún alumno transnacional como un ente homogéneo apartado de sus experiencias culturales.

Existe un apartado que habla sobre la educación indígena y esos son los Marcos Curriculares, con base en ellos, se desarrollan los programas de estudio donde deben ser incluidos los “contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes” (et al., p. 56), por lo que ya no es necesario realizar adecuaciones curriculares, “para este proceso se busca el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades como fuente de conocimiento de la culturas indígenas y de las culturas migrantes, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos” (et al., p. 57), entonces si esta presente en los documentos oficiales debería ser visible en la práctica.

2.2.4 Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018.

De acuerdo a la Ley de Planeación, al inicio de cada sexenio, debe presentarse un Plan Nacional de Desarrollo y sus diferentes programas sectoriales, regionales y especiales. Dentro de este documento se encuentran estrategias para la atención a las necesidades del país. En el Sistema Educativo Nacional se encuentran inscritos 6.3 millones de alumnos en educación Secundaria y junto con los niveles de primaria y preescolar son atendidos por casi 1.2 millones de docentes en un aproximado de 228 mil escuelas, por lo que es necesario contar con una guía sobre las acciones comunes para cumplir con los fines propuestos.

Cuando se habla de identidad en el Plan Nacional de Desarrollo, se hace presenta como una forma de medida y únicamente corresponde a los individuos nacidos en México por tanto excluye a los alumnos transnacionales.

Estrategia 2.1.3. Garantizar y acreditar fehacientemente la identidad de las personas.

- Impulsar la modernización de los Registros Civiles, toda vez que constituyen un portal de derechos cuando es gratuito y oportuno.
- Fortalecer el uso y adopción de la Clave Única de Registro Poblacional, estableciendo esquemas de depuración y actualización permanente de su base de datos.
- Consolidar el Sistema Nacional de Identificación Personal como facultad exclusiva del Estado, y expedir el documento que acredite la personalidad de la población establecida por la legislación en la materia.
- Adecuar el marco normativo en materia de población para que refleje la realidad demográfica del país.

México, al colindar con Estados Unidos se convierte un territorio de paso para todos aquellos que buscan cruzar la frontera, se estima que ingresan de manera ilegal 140 mil extranjeros al año, lo que obliga al Estado a tomar medidas ante esta situación.

Estrategia 5.4.5. Garantizar los derechos de las personas migrantes, solicitantes de refugio, refugiadas y beneficiarias de protección complementaria.

- Implementar una política en materia de refugiados y protección complementaria.
- Establecer mecanismos y acuerdos interinstitucionales para garantizar el acceso al derecho a la identidad de las personas migrantes y sus familiares.
- Propiciar esquemas de trabajo entre las personas migrantes, que garanticen sus derechos así como el acceso a servicios de seguridad social y a la justicia en materia laboral.
- Promover la convivencia armónica entre la población extranjera y nacional, combatir la discriminación y fomentar los vínculos con sus comunidades de origen.
- Implementar una estrategia intersectorial dirigida a la atención y protección de migrantes víctimas de tráfico, trata y secuestro, con acciones diferenciadas por género, edad y etnia.
- Promover la profesionalización, sensibilización, capacitación y evaluación del personal que labora en las instituciones involucradas en la atención de migrantes y sus familiares.

También los mexicanos que cruzan la frontera hacia Estados Unidos son repatriados, por lo que se debe implementar programas para su atención en el resguardo de sus derechos, entre los que se destacan:

Estrategia 5.4.2. Crear mecanismos para la reinserción de las personas migrantes de retorno y fortalecer los programas de repatriación.

- Fortalecer los programas de repatriación, a fin de salvaguardar la integridad física y emocional de las personas mexicanas repatriadas, así como para protegerlas de violaciones a sus derechos humanos.
- Crear y fortalecer programas de certificación de habilidades y reinserción laboral, social y cultural, para las personas migrantes de retorno a sus comunidades de origen.

Estrategia 5.4.5. Garantizar los derechos de las personas migrantes, solicitantes de refugio, refugiadas y beneficiarias de protección complementaria.

- Establecer mecanismos y acuerdos interinstitucionales para garantizar el acceso al derecho a la identidad de las personas migrantes y sus familiares.
 - Promover la convivencia armónica entre la población extranjera y nacional, combatir la discriminación y fomentar los vínculos con sus comunidades de origen.

También se incluye el derecho a la educación en las estrategias programadas para el sexenio 2013 – 2018.

Estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.

- Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.
- Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.

- Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, para favorecer la inclusión educativa.
- Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.
- Robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria, así como los servicios educativos que presta el Consejo Nacional de Fomento Educativo – CONAFE –.
- Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.

En cada una de las anteriores acciones estratégicas deben ser atendidos los alumnos transnacionales ya que pertenecen a los grupos vulnerables, aunque parece lejano debido a la poca visibilidad con la que cuentan en materia de políticas educativas.

2.2.5 Programa Sectorial de Educación Pública del Estado de Hidalgo.

Este documento presenta las líneas de acción estratégicas que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo durante el periodo 2011-2016, de la cual se analizó con respecto a los sujetos y objeto de estudio.

Busca implementar objetivos transversales “que atiendan con igualdad de oportunidades educativas y de género, entre regiones, grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes y personas con necesidades educativas especiales” (SEPH, 2011, p. 12), lo que claramente incluye a los alumnos transnacionales.

También se rinden cuentas acerca del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Agrícolas Migrantes – PRONIM –, que tiene la intención de “asegurar la educación de los niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes, se impulsó la atención de 458 alumnos en ocho campamentos ubicados en los municipios de Mixquiahuala y Francisco I. Madero” (et al., p. 65), por tanto los alumnos transnacionales de escuela Secundaria del municipio de Tepeapulco queda excluidos del apoyo.

Igualmente se habla de la Educación Superior a Distancia como estrategia de atención a grupos vulnerables entre los que se encuentran los discapacitados y migrantes, para brindándoles las herramientas que mejore su expectativa de vida.

2.2.6 Programas emergentes para la atención de alumnos transnacionales.

Todo lo anterior da pauta para decir que la implementación de un currículo universal y para todos, no toma en cuenta las características de sus estudiantes, por tanto resulta inviable la búsqueda de una única solución, ya que no existen verdades absolutas, ni tampoco existen fórmulas concretas para resolver problemáticas de la educación ya que es un fenómeno complejo, sin embargo, existen caminos alternos para la atención a los alumnos transnacionales desde diferentes marcos de acción, se presentan otras propuestas generadas por diferentes instituciones y organizaciones.

a) Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM).

Nace de la cooperación entre los gobiernos de México y Estados Unidos, a través de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Mexicano en el Exterior, para apoyar la continuidad de la educación de niños y jóvenes migrantes que transitan entre ambos países y debido a esto asisten una temporada en del ciclo escolar en Estados Unidos y otra en México, también en el caso de alumnos que son repatriados con sus padres de manera permanente.

En este programa trabajan distintas instituciones coordinadas y se ha logrado crear documentos de transferencia para facilitar el ingreso a las escuelas de ambos países, aunque la normativa propia del programa aclara que también “el Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA no es requisito indispensable para la reinscripción de los alumnos” (SEP, 2014, p. 8), es decir, el documento es una herramienta para facilitar su incorporación al sistema educativo pero no es un requisito para que los alumnos puedan acceder a las escuelas lo que permite el libre acceso a las escuelas.

Hidalgo junto con 30 entidades federativas más están enlazadas en colaboración con 27 Estados en el país vecino. A quince años de su consolidación – aunque se presentan antecedentes desde 1976 – el programa trabaja para el logro de objetivos diversificados que van dirigidos a la difusión de la información, intercambio de maestros, acceso a escuelas, documentación de transferencia y apoyos educativos, también cuentan con una línea telefónica gratuita para el programa 01 – 800 – 2164 – 261.

b) Programa de Atención a Escuelas y Población en Situación Vulnerable (PSIV).

Reconocen en situación de vulnerabilidad a la exclusión educativa, por migración interna o internacional, extra edad, situación de calle, dispersión geográfica o por enfermedad. Este programa busca mayor equidad en el acceso de oportunidades para los estudiantes, por su condición social o personal, son altamente vulnerables de no recibir educación básica.

Procura que cuenten con medios y que puedan contribuir al desarrollo nacional, a través de las actividades escolares, la practica docente y el ambiente institucional debe ofrecer una educación integral. Loyo (2012) realiza una evaluación del programa y encuentra entre sus debilidades que “la matriz que presenta el PESIV es incompleta. Sus definiciones adolecen de problemas de redacción. Sus indicadores no se presentan en forma relacional y los medios de verificación no son públicos” (p. 37).

c) Proyecto Educación Básica sin Fronteras (2015).

Forma parte del Programa de Atención a Escuelas y Población en Situación Vulnerable, se dirige a la población estudiantil migrante en México, que en escuelas primarias y secundarias existen entre 450 mil y 500 mil migrantes. El proyecto busca mejorar el desempeño académico

de los alumnos provenientes de otro país y promover la atención pertinente de niños mexicanos en el extranjero.

Se enfoca en tres procesos que son: la apertura a la diversidad, combatir estereotipos, prejuicios y la discriminación, así como revalorizar la identidad y la cultura.

También cuentan con la producción de textos de apoyo como son *Mientras llego a mi escuela/ While I get to school; Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras; y Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, que proporcionan un acercamiento a la realidad que se ha generado de los flujos migratorios.

d) Encuentro Internacional de Migración y Niñez Migrante.

Evento organizado por el Colegio de Sonora el 28 y 29 de mayo del 2015, donde se trataron temas con respecto a las políticas anti-inmigrantes, derechos humanos en especial los de los menores migrantes, salud física y mental de los jóvenes y niños migrantes; programas de atención al migrante; redes sociales y nuevas tecnologías dentro de la comunicación de la familia migrante; género y crianza en las familias migrantes y los retos educativos que afronta el menor migrante.

Participaron 50 ponentes, especialistas y conferencistas magistrales, donde asistieron más de 150 personas, coordinado por la Dra. Gloria Ciria Valdés – Gardea profesora e investigadora del Colegio de Sonora.

e) Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Agrícolas Migrantes (PROMID).

Se propone atender a los hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes y asentadas, en un marco de 3 a 14 años de edad y específicamente deben vivir en campamentos y/o en sus comunidades de origen, este programa busca promover atención educativa intercultural a través de la coordinación de esfuerzos interinstitucionales. En el 2007 se planteó trabajar con 21 entidades federativas de la República entre los que se incluye al Estado de Hidalgo.

En el 2014 se trabajó en 100 planteles de:

Educación Preescolar y primaria, de los subsistemas general e indígena, beneficiando a 33 mil 606 niños y niñas; asimismo, con la intención de asegurar la educación de los niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes, se impulsó la atención de 458 alumnos en ocho campamentos ubicados en los municipios de Mixquiahuala y Francisco I. Madero.
(SEPH, 2014, p. 65)

Es importante indagar sobre el conocimiento que tiene los alumnos transnacionales referente a los programas de apoyo y cuáles son las causas por las que no se les ha brindado ninguno de estos apoyos, o que dificultades que se presentan para contactar con los encargados de los programas o instituciones que los coordinan.

2.2.7 Programa de la asignatura de Artes Visuales.

Al focalizar la atención a los alumnos transnacionales dentro de una sola asignatura es importante revisar los documentos que dirigen la acción docente, y sobre sus implicaciones con respecto a la identidad cultural de los alumnos. Es necesario también una aproximación histórica a los cambios que ha tenido la asignatura y cómo llegó a ser lo que es hoy en día.

La aparición de la Educación Artística, así como la Educación Física, se dio en diferentes momentos dependiendo del lugar, en Europa el arte formó parte de la educación desde siglos anteriores y en América llegó en el siglo XX, sólo después de que ocurrieran cambios sociales e ideológicos, tales como, un nuevo orden de los Estado-nación y el surgimiento del nacionalismo, de acuerdo a las investigaciones de Kamens y Cha (como se citó en SEP, 2011a).

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1920 dio pie al primer proyecto educativo y cultural impulsado por José Vasconcelos – secretario de Educación durante este periodo –, donde se plantea el arte como elemento sustancial junto a la educación para la integración nacional como un pueblo mestizo. Se promovieron programas de formación en instituciones, a la par del movimiento muralista que legitimó al Estado mediante la producción de imágenes. Este antecedente histórico muestra la estrecha relación que existe entre la imagen, la educación y la identidad (Morton, 2001).

Durante sus primeros años la educación artística fue minimizada a una función de esparcimiento sin un propósito educativo formal, hasta que se dio la Reforma durante el mandato de Luis Echeverría –1970-1976– donde se plantearon los lazos entre el arte y una educación integral. También la parcialización del conocimiento por áreas permitió considerar a la educación artística como una pieza indispensable del currículo oficial (SEP, 2006d). En los años subsecuentes la educación artística obtuvo cambios con las diferentes reformas educativas,

aunque se mantuvo a favor del desarrollo de la creatividad, la expresión, la sensibilidad, la valoración y preservación del patrimonio cultural, aún esto es visible dentro del currículo en los tres niveles educativos básicos (Preescolar, Primaria y Secundaria). Tal como se conoce hoy en día esta fundamentada en las tendencias: a) cognitiva con autores como Rudolf Arnheim, Howard Gardner y Elliot Eisner; b) expresiva con teórico como Herbert Read y Viktor Lowenfeld; y c) posmoderna de Arthur Efland y Graeme Chalmers (SEP, 2006d).

La Educación Artística está inserta en el Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia, que como ya se ha visto tiene por objetivo:

Que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.

(SEP, 2011c, p. 90)

También dentro del campo formativo se encuentran nueve espacios curriculares que se unen al propósito antes mencionado (SEP, 2011c):

- 1) Desarrollo personal y social (Preescolar)
- 2) Expresión y apreciación artísticas (Preescolar)
- 3 y 4) Formación Cívica y Ética (Primaria y Secundaria)
- 5 y 6) Educación Física (Primaria y Secundaria)
- 7) Educación Artística (Primaria)
- 8) Artes (Secundaria)

9) Tutoría (Secundaria)

Es importante puntualizar que se diferencia la enseñanza del arte en Preescolar y Primaria de cómo se lleva a cabo en Secundaria, por tanto es necesario revisar las semejanzas y diferencias para conocer las razones de esta adaptación curricular.

Tabla 1

Educación Artística en la Educación Básica

| NIVEL EDUCATIVO | Preescolar (1o, 2o y 3o) | Primaria (1o a 6o) | Secundaria (1o, 2o y 3o) |
|-----------------|---|---|--------------------------|
| Rasgo | | | |
| Denominación | Expresión y apreciación artísticas | Educación Artística | Artes |
| Objetivo | Valorar la diversidad, reconociendo que los puntos de vista de los demás pueden ser distintos. Así como fortalecer sus habilidades motoras. | Desarrollar la competencia Artística y Cultural | |
| Favorece | La sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad. | La memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y la interacción con los demás. | |

| | | | |
|---------------|---|---|---|
| Procedimiento | Mediante las acciones de observar, escuchar, palpar, bailar y expresar utilizando materiales, herramientas y recursos diferentes. | Mediante actividades de apreciación y expresión | Mediante actividades de apreciación, expresión y contextualización. |
| Enfoque | Multidisciplinar | | Por disciplinas: Danza Teatro Música Artes Visuales |

Elaboración propia basada en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011c).

Es evidente que la enseñanza y aprendizaje de las artes en preescolar se maneja de forma general y con un enfoque lúdico propio de esta edad. Se focalizó la atención en las tres diferencias apreciables entre las asignaturas de Educación Artística (Primaria) y Artes (Secundaria): la denominación que expresa que “el arte es un campo de conocimiento y que ha adquirido solidez pedagógica” (SEP, 2006d, p. 34) y los ejes de enseñanza, las cuales se desarrollarán a partir del estudio de los programas curriculares del 2006 (SEP, 2011c).

La diferencia se relaciona con el título bajo el que opera, es decir, en el nivel Secundaria la asignatura es llamada Artes, con lo que “se busca expresar que el arte constituye un campo del conocimiento” (SEP, 2011c, p. 8).

La asignatura Artes en nivel Secundaria actualmente se le asigna dos horas a la semana de la jornada escolar, y según Kamens y Cha (como se citó en SEP, 2011a) en la región de

Latinoamérica a lo largo de su historia se ha reducido la cantidad de horas asignadas al estudio de las artes, de 1920 (14.5 horas) a 1986 (8 horas) disminuyó casi la mitad del tiempo total por semana, sin embargo en la región de Occidente aumentó de 10.5 a 13.5 horas. Esto resulta relevante ya que la mayor parte del currículo es dedicado a otras asignaturas consideradas con mayor valor, como son las matemáticas, lengua o las ciencias (Akoschky et al. 2002).

En la Educación Artística se tiene la intención de profundizar en el saber estético de una de las cuatro disciplinas: la música, teatro, danza o artes visuales, por lo que cada una posee un programa específico. Considerando las características contextuales las escuelas podrán optar por una o varias disciplinas que se impartirán en los tres grados de Secundaria.

Sin importar la disciplina que se imparta los programas contienen tres ejes de enseñanza: expresión, apreciación y contextualización que permiten un acercamiento multidimensional al arte: productivo, estético e histórico cultural (SEP, 2006d). La diferencia que existe con la educación artística en primaria consiste en la incorporación del eje contextualización, debido a que este eje se presenta únicamente en Secundaria.

- Expresión

Proceso de exploración de las posibles expresiones a partir de los lenguajes artísticos, que posibilita la capacidad de análisis y comparación, igualmente promueve el respeto por las diferentes expresiones culturales.

- Apreciación

Estimula el reconocimiento de la expresividad de una manifestación artística a partir de los sentimientos que causa en el espectador, desarrolla el aspecto cognitivo que le permite comparar las obras artísticas de diversas culturas y épocas y contrastar formas de pensar. [...] También favorece el sentido de identidad individual y de pertenencia a una

colectividad que emplea el arte para representarse simbólicamente, así como la identificación de rasgos artísticos que dan cuenta del respeto y de la valoración de la diversidad cultural. [...] Amplia sus conocimientos y sus posibilidades artísticas al visualizarse como miembro de una sociedad en la que se puede desempeñar como un ciudadano sensible, con identidad cultural propia de su ámbito y con juicios que estéticamente le permitirán evaluar el contexto donde se desenvuelve.

(SEP, 2011b, p. 19)

En este apartado es donde se centra la investigación, ya que el objetivo general es conocer como desde la asignatura de las Artes Visuales se construye la identidad cultural de los alumnos transnacionales.

- Contextualización

Incluida solamente en el nivel Secundaria, es la aproximación social a una obra y su relación con otros ámbitos de la cultura. Pretende estimular las habilidades de búsqueda de la información, la argumentación razonada, postura crítica ante los estímulos que ofrecen los medios de comunicación. Por tanto la razón de la inclusión de este eje únicamente en Secundaria responde a los procesos cognitivos y las características de los adolescentes.

Una vez aclarado que la asignatura de Artes aborda solo un lenguaje artístico, se puede precisar que la investigación va dirigida únicamente al análisis de lo referente a la disciplina de Artes Visuales, por lo que no se abordarán en este estudio los lenguajes de Música, Teatro o Danza.

La asignatura plantea trabajar con la diversidad de los estudiantes, sin embargo es necesario primeramente conocer qué se está entendiendo con el concepto de diversidad “realidad y superficie de inscripción de las culturas [...] implica que cada persona, grupo y/o comunidad

tienen identidad constituidas por múltiples contactos culturales; es decir, poseen una especificidad a partir de otros” (SEP, 2009, p. 116). La diversidad de experiencias culturales desencadenan una multitud de identidades en los adolescentes:

Varones y mujeres, hetero y homo, trabajadores y de clase media, indigentes y pudientes, se amplía al considerar las combinaciones de esos rasgos y los modos de habitarlos. Esto significa reconocer que en esos sujetos emergen rasgos dignos de consideración y respeto, que preexisten a la acción educadora del docente.

(Serra, 2006, p. 19).

Entonces la diversidad recae en las experiencias culturales de los estudiantes, en el caso de los alumnos transnacionales tienen referentes culturales distintos a los del profesor y compañeros, ya que nacieron en otro país, proceden de una escuela fuera del país, pero esto no puede ser motivo de exclusión.

Marí Ytarte (2005) reconoce cuatro enfoques para la atención de la diversidad:

a) Conservador, a favor de la homogenización de la cultura dominante y presenta otras culturas mediante estereotipos.

b) Socialdemócrata y liberal, reconoce la pluralidad cultural y defiende la diversidad pero de manera individualizada.

c) Radical, exalta las diferencias culturales de las minorías y busca su promoción.

d) Socio-crítico, propone modificar las estructuras que reproducen la desigualdad y busca construir identidades culturales diversificadas.

En base a los documentos analizados anteriormente, se observa que el discurso sobre la atención de la diversidad cultural del país, ya sea indígena o transnacional, se enfoca de manera socio demócrata liberal. Aunque el estudio de la realidad mostró como se relaciona lo normativo con la práctica.

CAPÍTULO III. MARCO CONCEPTUAL

Para construir una investigación científica se debe hacer una revisión sobre los conceptos fundamentales para explicar la realidad a estudiar. En este capítulo se presenta la teoría que fundamenta esta investigación, así como también se realiza una aproximación del concepto de identidad cultural, a partir del análisis de lo que se entiende por identidad y cultura.

3.1 Pedagogía Crítica

La teoría de la que parte esta investigación es la pedagogía crítica ya que reflexiona sobre la escuela como reflejo de la injusticia social y las diferencias que se crean a partir de la diversidad en el alumnado. Según MacLaren (2005) esta teoría postula que puede transformarse el futuro formando estudiantes democráticos que luchen por la justicia social, idea que se plasma también en el Plan de Estudios en el propósito de formar ciudadanos democráticos, críticos y creativos (SEP, 2011c). Sin embargo en México se percibe una escuela hegemónica que favorece la interiorización de la cultura dominante dejando de lado las minorías, lo que excluye a los alumnos transnacionales y su experiencia cultural.

La postura desde la pedagogía crítica permite entender a la educación como una práctica social, política y cultural; tiene por objetivo cuestionar las desigualdades que se generan a partir de las relaciones de poder que se desarrollan en el salón de clases, estas ideas tiene origen en la Escuela de Frankfurt en Alemania poco antes de la primera guerra mundial. En esta investigación se retoman los pensamientos de algunos de los autores que contribuyen a la formación de la pedagogía crítica como son John Peter Mc Laren, Michael Apple y en especial Henry Giroux con la Pedagogía Fronteriza.

La Pedagogía Fronteriza resulta de dos fuentes teóricas, que son según Giroux (1998), la pedagogía crítica y el posmodernismo crítico, que tiene como finalidad el desarrollo de estrategias para ir más allá de los límites establecidos, es decir que el alumno pueda leer y escribir los códigos culturales en los que se encuentra, formando nuevos conocimientos e identidades. Para que el alumno logre transformar el lugar donde habita, es necesario que los valores y conocimientos se conviertan en contenidos educativos, así pueda modificar de manera crítica las limitantes culturales de su sociedad. En otras investigaciones ya se ha vinculado a la pedagogía fronteriza con los alumnos transnacionales (Zúñiga, 2010), donde se piensa a la escuela como un espacio de socialización, por lo que es necesario el reconocimiento histórico-cultural para trascender las fronteras del conocimiento para su mejor entendimiento. En la pedagogía fronteriza el papel del docente está dentro del manejo teórico de lo que constituye la diferencia, para evitar la exclusión de las minorías y también entender la diferencia como una forma de analizar el conocimiento propio. El alumno entonces es un ser que cruza fronteras y se opone al cierre permanente de los relatos que legitiman las relaciones de poder.

Parte de esta investigación pretende conocer si la asignatura de Artes Visuales por su carácter diversificado en el conocimiento de los códigos culturales, puede contribuir a la construcción de la identidad de los alumnos transnacionales dentro de los propósitos de la pedagogía fronteriza de Giroux.

3.2 Identidad y cultura

La identidad y la cultura son parte fundamental de este trabajo de investigación por lo que se presenta un análisis de estos conceptos con referencia al objeto de estudio. El debate teórico acerca de la identidad se ha generado en múltiples disciplinas como la Sociología, la Historia, la Antropología, la Psicología, la Ciencia Política, etc. y siguen siendo motivo de análisis; sin embargo la mayoría de los acercamientos teóricos actualmente están de acuerdo que la identidad, no es algo cerrado, sino que se encuentran en constante construcción. El interés científico por los temas de identidad surgen del debilitamiento del Estado-Nación, debido a los efectos económicos mundiales y la presión política internacional, así como, por la reivindicación regionalista o cultural (Giménez, 2002), y al ser un tema de diversas posturas es necesario realizar un acercamiento a través de lo que se ha dicho de este concepto y como se plantea en lo particular de este estudio.

La identidad se construye tanto en lo social como en lo individual, no se presentan por separado, así que es inútil preguntarse dónde inicia o termina lo individual y lo social, debido a que se configuran mutuamente. El lenguaje, la vestimenta y las conductas del individuo reflejan su interactividad con lo social, hasta como afirma Etienne (1998), “los pensamientos más privados hacen uso de conceptos, imágenes y perspectivas que comprendemos por medio nuestra participación en comunidades sociales” (p. 182).

En el 2002 Chihu aporta al concepto enunciando que “la identidad como un proceso de construcción simbólica de identificación–diferenciación que se realiza sobre un marco de referencia: territorio, clase, etnia, cultura, sexo, edad.” (Chihu, 2002, p. 5). Por otra parte Bauman dice que “la construcción de la identidad es un proceso inacabable y siempre incompleto

y debe seguir siéndolo para cumplir su promesa (o, más exactamente, para mantener la credibilidad de su promesa de cumplimiento)” (como se citó en Silva, 2013, p. 25).

Recuperando lo que Giménez opina:

El concepto de identidad implica por lo menos los siguientes elementos: (1) la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción (2) concebido como una unidad con límites (3) que lo distinguen de todos los demás sujetos, (4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos.

(et al., 9)

Entonces al hablar de identidad se puede encontrar diferentes vertientes, como puede ser política, familiar, étnica, nacional, cultural, religiosa, sexual, etc. aunque no significa que se tenga que renunciar a una para ser parte de otra, ya que estas identidades coexisten en el interior de cada individuo (Bauman, 2005). Se refiere a la identidad como una convención necesaria para el entramado biográfico y social, aquello que le da sustancia a la existencia, sin embargo en el proceso de post-industrialización en el que se vive, las instituciones –religión, estado, educación y familia– que dieron forma a la sociedad moderna y sólida –en términos de Bauman- se vuelven líquidas y por tanto también la identidad se vuelve cambiante y efímera, el individuo un día puede sentirse parte de un grupo y al cambiar sus intereses, también se modifica su afiliación. Entonces la identidad es construida a partir de la biografía, es decir, de las experiencias vividas, pero igualmente de la historia colectiva de la cultura a la que se pertenece (Castells, 2005), y es mediante la negociación de significados de la experiencia de afiliación a las comunidades sociales que se configura la identidad (Etiemen, 1998).

La identidad se crea a través de la interiorización de una selección de elementos de la cultura, por tanto, no existe una identidad en si misma, ya que es un proceso de identificación en relación con los grupos sociales en los que se transita (Giménez, 2002). Entonces será indispensable también realizar un acercamiento a lo que se entiende por cultura.

El definir un concepto en la actualidad resulta complicado debido a la múltiples posturas, y la *cultura* es uno de los conceptos más complicados de precisar. Ya a mediados del siglo XX existían casi 160 definiciones y en 1998 se estimaba que existían alrededor de 300 definiciones de cultura (Albert, 2004). Aunque es un concepto muy abordado, es necesario conjuntar una idea que permita entender el enfoque que se tiene en este trabajo.

La UNESCO enuncia que es un:

Conjunto de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que dan vida y caracterizan a un grupo o sociedad determinada y que abarcan además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir, los sistemas de valores y las tradiciones. También asume que la cultura es un factor central a partir del cual los individuos construyen y conforman sus identidades personales y nacionales.

(UNESCO, 2005, p. 23)

En 2005 Giménez apunta que “es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p. 5).

Welsch (2015) incorpora la idea de que la noción de cultura tiene dos dimensiones, un para designar prácticas mediante las cuales los hombres crean una vida que les caracteriza, y otra la extensión del grupo caracterizado por los respectivos contenidos o prácticas culturales. Y por su parte Besalú escribe que:

Las culturas no se pueden contar como si fueran manzanas, [...] no hay fronteras perfectamente delimitadas entre los diversos universos culturales, salvo las creadas a propósito en el ámbito del discurso. [...] nadie pertenece a ninguna cultura, más bien es la cultura la que pertenece a las personas, que la pueden usar y recrear de la manera que estimen oportuno a lo largo de sus vidas, y es precisamente esa utilización la que les va a hacer semejantes a otras personas y la que va a establecer diferencias con otras.

(Besalú, 2011, p. 47)

Entonces la cultura comprende múltiples ámbitos de la vida cotidiana de los individuos, se modifica a partir del contexto histórico y geográfico, está en constante cambio debido a la comunicación que existe hoy en día, sin embargo, siempre es interiorizada por los sujetos lo que modifica su forma.

Como se puede apreciar la identidad está ligada de manera estrecha con la cultura, pero se debe atender a la diversidad de identidades que existen: identidad de género, identidad nacional, identidad cultural, identidad laboral, etc., es propósito de esta investigación el enfocarse únicamente en la identidad cultural ya que los alumnos transnacionales interiorizan los elementos culturales con los que se enfrentan diariamente, ya sea en México o en Estados Unidos y que van construyendo su identidad individual.

El currículo, como ya se ha visto, está pensado desde una idea de nación y fomenta la idea de una identidad nacional, debido a que está pensado desde un Sistema Educativo Nacional, entonces ¿qué puede resultar de este currículo cuando los estudiantes no han nacido en el territorio mexicano?. Por otra parte Zúñiga enuncia que estos alumnos “son estadounidenses por nacimiento pero mexicanos por derecho de sangre” (2008, p. 17), sin embargo debe cuestionarse si en una época donde se habla sobre ciudadanos del mundo, es pertinente pensar aún en identidades nacionales o culturales.

La idea de una identidad nacional mexicana está basada en el ideal posrevolucionario de crear una nueva identidad que uniera a los ciudadanos bajo los mismos valores y tradiciones. Sin embargo, esto representa una utopía ya que los sujetos interiorizan de manera selectiva con lo que se identifican y con lo que no. Estas prácticas dieron forma a los estereotipos sobre el mexicano, como indio, charro y macho, en el siglo XXI los flujos migratorios y los medios de comunicación han aumentado el intercambio cultural que no permitirían homogenizar a una sola idea del deber ser de los nacidos en México (Martínez, 2010) y mucho menos de los descendientes que nacieron fuera del territorio.

Una de las asignaturas a nivel Secundaria que enfatiza el desarrollo de una identidad nacional es la de Artes en cualquiera de sus disciplinas artísticas, ya que se consideran las prácticas artísticas un reflejo de la cultura que las origina. Igualmente debe ser cuestionado la pertinencia de educar mediante las artes hacia una identidad nacional.

En el programa de Artes específicamente en Artes Visuales se habla del desarrollo de la identidad nacional, pero también se habla de otro tipo de identidad:

Eje Apreciación

Compromete a los alumnos al análisis de opciones del Arte con las que se identifiquen permanentemente, con base en una participación activa y la interacción con sus compañeros y docentes. Amplía sus conocimientos y sus posibilidades artísticas al visualizarse como miembro de una sociedad en la que se puede desempeñar como un ciudadano sensible, con identidad cultural propia de su ámbito y con juicios que estéticamente le permitirán evaluar el contexto donde se desenvuelve. [...] El docente debe aprovechar la atracción natural que sienten sus alumnos hacia las formas, los movimientos, las caracterizaciones o los sonidos, y reforzarla. Posteriormente, puede introducirlos en conceptos del arte más complejos, tratando de establecer una relación directa entre éstos y sus propios procesos de expresión, con el fin de que los adolescentes se muestren receptivos hacia una amplia gama de obras artísticas.

(SEP, 2011d, p. 20)

Se observa en el párrafo anterior que el concepto de cultura se presenta de forma finita y estable y continúa expresándose que existe una atracción natural que debe ser reforzada. Finalmente habla de introducir a conceptos del Arte más complejos, sin embargo, como se ha observado en otras investigaciones, existen alumnos transnacionales que presentan problemas con el idioma español al llegar a México (Zúñiga, 2008), entonces es primordial tener conocimiento de las condiciones en las que se encuentra un alumno o puede ser catalogado como rezago educativo sin tomar en cuenta sus características individuales.

La problemática recae al pensar en el paradigma nacional de la educación, ya que los programas están centrados en una educación dictaminada y financiada por el Estado (Adick,

2011), entonces el currículo debe atender a la diversidad de alumnos – ya sean transnacionales, indígenas o de distintas regiones de México– si se tiene como propósito la construcción de la identidad cultural propia, es decir que los contenidos partan de las experiencias culturales que han vivido los alumnos y no de una noción de cultura única y homogénea, a la vez que puede promover la valoración de la diferencia.

3.2.1 Identidad cultural.

Al pensar en trabajar desde la construcción de la identidad cultural en la asignatura de Artes Visuales, es necesario clarificar el concepto así como hacer un recorrido sobre sus significados.

La identidad cultural:

Ha sido conceptualizada inicialmente en los EE. UU. Como herramienta para afrontar los problemas de integración de los inmigrantes y los de las relaciones internacionales. En los países europeos, y prácticamente en Francia, surge como dispositivo de análisis de los nuevos movimientos sociales, de los particularismos regionales y de los étnicos.

(Giménez, 2002, p. 38)

En defensa del enfoque sobre la identidad cultural se revisan las conceptualizaciones más relevantes y que se adecuan a esta investigación.

Por su parte Tejada afirma que la identidad cultural:

Son los valores morales, implícitos en nuestra cultura – que tienen como fuente la tradición histórica –, presentes en la vida cotidiana y en el comportamiento personal y social del cubano, y revelados en las obras artísticas y literarias, que contribuyen a enriquecer nuestro patrimonio más auténtico.

(Tejada, 1999, p. 99)

Montoya enuncia que la identidad cultural es el consenso y orgullo de pertenencia; reivindicación de tradiciones; un proyecto futuro colectivo y desarrollo de la cultura interiorizada (como se citó en Galán, 2012), también afirma que:

La identidad cultural es una categoría omniabarcadora y compleja, que como identidad en la diferencia contiene, en correlación, la mismidad y la alteridad, el yo y el otro, de aquí su carácter inclusivo; representando una identidad colectiva como horizonte de sentido, con capacidad de autorreconocimiento y distinción, la cual caracteriza la manera común de vivir en el tiempo y el espacio del ser humano; expresando el quehacer del hombre en el proceso de creación y recreación comunicativa; la cual, como síntesis de múltiples determinaciones o dimensiones, comporta un universal concreto-situado, es decir, un aquí y ahora, respondiendo a las preguntas qué he sido, qué soy y qué papel habré de desempeñar en el presente y futuro.

(et al., p. 57)

Molano cita a González Varas para hablar sobre la identidad cultural:

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad.

(como se citó en Molano, 2007, p. 73)

Rodríguez y Córdova (2011):

La identidad cultural está constituida por un sistema de valores, que conforman un valor síntesis, que refleja las significaciones socialmente positivas del contexto sociocultural donde se desarrollan los sujetos sociales desde las perspectivas del devenir histórico, con implicaciones ideopolíticas, estéticas y socioeducativas. El trabajo con la identidad cultural, es por lo tanto, una labor de carácter axiológico y tiene una incidencia fundamental en la formación de los educandos.

(Rodríguez & Cordova, 2011, p. 4)

Después de revisar lo anterior se conceptualiza a la identidad cultural para fines de este estudio como:

El sentido de pertenecía a un grupo social, a un tiempo y espacio, es decir que tiene un vínculo histórico con las expresiones culturales de un pueblo y la interiorización de sus valores, que conduce la visualización de su pasado, presente y futuro; y que se encuentra en continua construcción.

Tomando como punto de partida esta conceptualización se busca desarrollar un análisis del currículo de la asignatura de Artes sobre qué valores, conductas, intereses y tradiciones que promueve el programa de Artes Visuales generan un sentido de pertenecía en los alumnos transnacionales.

También se pretende conocer qué expresiones materiales o inmateriales son abordados en la clase de Artes Visuales y si los alumnos transnacionales se identifican con ellos.

Finalmente con qué aspectos históricos abordados en clase de Artes Visuales se sienten vinculados los alumnos transnacionales y si forman parte de visión a futuro.

3.3 Otras voces sobre la identidad cultural en la educación

En este apartado se muestran las reflexiones en torno a lo que implica el trabajo desde el ámbito educativo de la identidad cultural, lo que implica la atención a las características individuales de los alumnos, es decir, atender desde la diversidad cultural.

3.3.1 El debate entre lo multicultural, intercultural y transcultural en educación.

Las naciones promueven diferentes políticas educativas para la atención a la diversidad cultural, y México no es la excepción, dentro de Latinoamérica es el segundo país con el mayor porcentaje de población indígena, pues existen más de 62 grupos étnicos con lenguas y tradiciones diferentes (Navarrete, 2008), lo que hace lógico, que al hablar de diversidad cultural en México se piense inmediatamente en las poblaciones indígenas y no en los sujetos de estudio de esta investigación, ósea los alumnos transnacionales. Anteriormente se argumentó la necesidad de enfocar el programa de Artes Visuales hacia la construcción de la identidad cultural para poder incluir a las múltiples experiencias culturales de los alumnos sin importar su procedencia.

Sin embargo el trabajo de la cultura dentro de la educación no es un asunto nuevo, existe una tradición teórica acerca de como deben abordarse la cultura de los estudiantes, de las cuales realizó una aproximación conceptual. En el caso de las políticas educativas que atienden a la diversidad cultural se presentan diferentes enfoques:

- Las que pretenden ignorar y no proponen nada.
- Las racistas que reconocen la diversidad como un problema y lo atacan con acciones asimilacionistas.

- Las políticas que ven a la diversidad cultural como un derecho, las diferentes posturas van encausadas según el concepto de cultura en que se basen, estos son: multicultural, intercultural y transcultural. (UNESCO, 2005).

Existen políticas educativas que reconocen las diferencias culturales y las respetan pero que caen en una valoración folclórica de las culturas sin llegar a un enriquecimiento mutuo, a estas se les denomina *multiculturalitas* (UNESCO, 2015) y son las más comunes dentro de los contextos escolares.

El enfoque intercultural se distingue al analizar tres diferentes tensiones (UNESCO, 2005):

- La pertinencia, debe evitar tanto la homogenización cultural como el rechazo a todo aquello externo a su propia cultura.

- La convivencia, fomentar las capacidades para habitar espacios multiculturales y actitudes de aprecio por la alteridad

- La pertenencia, lograr un ambiente equitativo tanto para todas las culturas que conviven en el contexto.

Como se ha planteado anteriormente los enfoques cambian debido a la conceptualización que se tiene de cultura, y en el caso del enfoque transcultural se considera como:

La noción de cultura tiene dos dimensiones [...] como concepto colectivo para designar prácticas mediante las cuales los hombres crean una vida que les caracteriza [...] se refiere a la extensión del grupo (o de la sociedad o de la civilización) caracterizado por los respectivos contenidos o prácticas culturales.

(Welsch, 2011, p. 11)

Como ya se ha visto la palabra *trans* significa más allá, en este caso más allá de la cultura, es decir, las culturas contemporáneas no pueden ser pensadas como esferas que chocan entre sí, sino como redes que se permean y entrelazan (et al.). Las fronteras marcadas geográficamente son superadas por las formas de vida, que en este caso pueden ser los alumnos transnacionales que son parte de dos naciones, ya sea por nacimiento o por sentido de pertenencia. Entonces:

Un individuo en cuya identidad entran varios patrones culturales, se puede adaptar mejor a la diversidad de prácticas y manifestaciones culturales de su entorno que un individuo cuya identidad esta impregnada por un solo modelo [...] Cuantos más elementos conforman la identidad cultural de un individuo, tanto más posible es que exista una intersección con la identidad de otros individuos.

(et al., p. 20)

Es pertinente replantear el enfoque de la asignatura de Artes Visuales debido a la situación cultural actual, el hecho de que un alumno sea de procedencia indígena, no quiere decir que no conozca más allá de las tradiciones propias de su comunidad, ni que el ser un alumno nacido en Estados Unidos no adopte ideas del contexto mexicano. Los flujos migratorios y la accesibilidad a fuentes de información han aumentado las posibilidades incorporar elementos culturales, lejanos geográficamente, en la propia identidad cultural y la escuela debe responder a las condiciones del tiempo en el se encuentran los alumnos y no sólo las transnacionales, sino toda una generación que se encuentra en constante intercambio cultural.

3.3.2 Aproximación teórica y referencial a la construcción de la identidad cultural de los alumnos transnacionales.

La Secretaria de Educación Pública enuncia que dentro de la Educación Básica se desarrolle una Competencia concomitante a las competencias para la vida (el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad), la Artística y Cultural que es definida de la siguiente manera (SEP, 2011d):

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.
(p. 16)

Las Artes Visuales en Secundaria se desarrollan a través de conocimientos específicos, que aquí se presentan (SEP, 2011d):

| GRADO | PRIMER | SEGUNDO | TERCERO |
|--------|--------------------------------------|---|-------------------------------|
| BLOQUE | | | |
| I | Las imágenes de mi entorno | Las imágenes y algunos de sus usos sociales | El lenguaje de la abstracción |
| II | ¿Qué es la imagen figurativa? | Imágenes y símbolos | Arte contemporáneo |
| III | Composición de la imagen: formatos y | Técnicas de las artes visuales | Las imágenes artísticas |

| | | | |
|----|--|--|--------------------------------|
| | encuadres | | |
| IV | La naturaleza y el espacio urbano en la imagen | El cuerpo humano en las artes visuales | Arte colectivo |
| V | Las obras tridimensionales en el entorno | Las vanguardias en las artes visuales | El mundo de las artes visuales |

El programa de la asignatura de Artes Visuales se dedica al conocimiento de las imágenes a través de cinco ámbitos diferentes a lo largo de los tres años de Secundaria (SEP, 2006a):

1. Tipos. Documentales, publicitarias y artísticas.
2. Funciones. Representación, simbólica y estética.
3. Estrategias de construcción. Figuración y abstracción.
4. Circulación. Medios, instituciones y profesionales
5. Temáticas. La naturaleza y el cuerpo humano.

Entonces los contenidos de la asignatura de Artes Visuales están dirigidos hacia una alfabetización visual, este concepto se relaciona con el tradicional proceso de la *lectoescritura* aprendido en la escuela, sólo que éste es aplicado a las imágenes, es decir que el estudiante pueda decodificar (leer) y producir (escribir) una imagen, aunque no de forma intuitiva, sino que logre una comprensión y reflexión acerca de las mismas (Dondis, 2002). Y es a través de los ejes de aprendizaje se puede apreciar el proceso de alfabetización visual, en su caso que son la Apreciación (conocimiento del lenguaje visual), la expresión (construcción de

sus propias imágenes) y contextualización (ubicar en tiempo y espacio las imágenes para generar significaciones).

El Estado decide qué currículo es implementado aunque pasa por un proceso de subjetividad, debido a que lo que se presenta en el aula depende de las condiciones en las que se trabajan. El profesor se ve en la necesidad de adecuar el currículo a las necesidades de los alumnos, a la vez que se presentan las limitantes de sus propias capacidades y conocimientos (Stenhouse, 1998). Por tanto el papel docente es crucial para la implementación del currículo, tanto en la guía sobre la construcción de conocimientos como en la evaluación de los mismos, lo que vuelve crucial la formación inicial del docente. Giráldez y Malbrán (2010) presentan una clasificación de los profesores de Educación Artística según su formación:

a) Los generalistas son aquellos que recibieron poco o ningún acercamiento teórico o práctico del arte.

b) Los especialistas que proceden de escuelas de Artes o conservatorios donde generalmente reciben formación artística y pedagógica de manera mas o menos equilibrada.

c) Los artistas que se han formado de manera empírica y se encuentran frente a grupo.

Cada uno de estos perfiles presenta una postura frente al Arte de acuerdo a su concepción, dotando de subjetividad al currículo de las Artes Visuales.

Por otro lado la Secretaría de Educación Pública marca las competencias que deben cumplir los docentes de Artes en cualquiera de sus disciplinas artísticas. Debe contar con conocimientos pedagógicos, habilidades y actitudes para planear, evaluar y el seguimiento. También resaltan algunas consideraciones para alcanzar una educación artística de calidad:

Reconocen que nuestras sociedades contemporáneas necesitan desarrollar estrategias educacionales y culturales que trasmitan y sustenten valores estéticos y una identidad con

el fin de promover y valorar la diversidad cultural y el desarrollo de las sociedades sin conflictos, prósperas y perennes.

(SEP, 20, p. 36)

El programa de la asignatura también habla sobre la importancia del estudio de las imágenes, ya sean artísticas o no, debido a que deben ser parte de la vida cotidiana del alumno:

Las imágenes cumplen un innegable papel comunicativo en la vida de los jóvenes – les aportan ideas, experiencias y visiones del mundo [...], los contenidos y procesos de aprendizaje considerados en el programa abren la posibilidad de que los adolescentes pongan en juego sus intereses, experiencias, intuiciones y gustos estéticos, de tal manera que su encuentro con las artes visuales en Secundaria no represente un aprendizaje ajeno a sus vidas sino, más bien, les deje una impresión perdurable, [...] para conocerse mejor a sí mismos y a su entorno, o por las posibilidades de expresión personal brindadas en un momento tan importante de su crecimiento personal.

(SEP, 2011d, p. 24).

También se aclara que deben ser incluidos en los contenidos los espacios que habitan los estudiantes. Entonces la asignatura de Artes atiende a un factor esencial para la formación de los jóvenes: el consumo y producción cultural de los adolescentes. En la actualidad las industrias culturales son factor clave en la construcción de identidades individuales y colectivas (Kantor, 2008), por tanto, no deben soslayarse la magnitud y cobertura que tienen tanto para los habitantes de las zonas urbanas como rurales.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

En los capítulos anteriores se plasmó las bases teóricas y conceptuales de la investigación, en este capítulo se establece la metodología empleada para la recolección de información así como su posterior análisis.

4.1 Planteamiento del problema

El problema de la investigación surge de la experiencia empírica, al estar en contacto con estudiantes que han nacido en Estados Unidos y que se encuentran inscritos en escuelas mexicanas, de lo que resultaron inquietudes sobre cómo están siendo atendidos con respecto a su diversidad cultural, específicamente en la asignatura de Artes Visuales, que es mi campo de formación; y cómo se puede adaptar el currículo, con miras de promoción del patrimonio nacional y de formación de una identidad nacional, a sujetos con experiencias culturales distintas.

4.1.1 Preguntas de investigación.

Con referente a lo expuesto anteriormente (Capítulo II Antecedentes), en la asignatura de Artes Visuales deben tomarse en cuenta las experiencias culturales previas del alumno, sin embargo existe un abismo entre lo planteado en el currículo oficial y su puesta en práctica, es decir, cómo permean los objetivos de la educación artística dentro del aula y como afectan a los actores sociales.

Siguiendo los planteamientos de Robert E. Stake (2007) para iniciar un estudio de casos, propone formular preguntas temáticas que den una estructura conceptual al trabajo de

investigación. Tales preguntas temáticas logran dirigir hacia los problemas y conflictos que desean ser indagados.

En el específico las cuestiones que se sean desarrollar en este trabajo de investigación son las siguientes:

Antecedentes

- ¿Quién son los alumnos transnacionales?
- ¿Qué dicen las políticas educativas internacionales sobre la atención de los alumnos transnacionales?
- ¿Qué plantean las políticas educativas nacionales para la atención de los alumnos transnacionales?

Normativa

- ¿Constitucionalmente donde entran los derechos educativos de los alumnos transnacionales?
- ¿Cómo plantea la Ley General de la educación que sean atendidos los alumnos transnacionales?
- ¿Qué dice la Reforma Integral de la educación acerca la atención a los alumnos transnacionales?
- ¿Qué estrategias se enuncian en el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 que involucre a los alumnos transnacionales?
- ¿Qué acciones plantea el Estado para atender a los alumnos transnacionales?
- ¿Qué otros programas existen para el apoyo a los alumnos transnacionales en México?
- ¿Cómo se puede atender a los alumnos transnacionales desde el programa de la asignatura de Artes en la disciplina de Artes Visuales?

Conceptualización

- ¿Qué se entiende por identidad cultural?
- ¿Qué se conoce sobre las investigaciones sobre los alumnos transnacionales, su identidad cultural y las Artes Visuales en Secundaria?
- ¿Desde que enfoque se aborda la cultura en la asignatura de Artes Visuales?
- ¿Cómo puede apoyar en la construcción de la identidad cultural la asignatura de Artes Visuales?

Sujetos de estudio – Alumnos transnacionales

- ¿Cuál es su trayectoria escolar con respecto a México y Estados Unidos?
- ¿Con qué elementos culturales se identifica?
- ¿Qué contenidos de la asignatura de Artes Visuales le parecen significativos?
- ¿Con qué imágenes se identifica y cómo se abordan en clase de Artes Visuales?

Como apunta Stake (et al.) esta es una lista de preguntas flexibles, que se redefinieron según como se desarrolló la investigación y de la surgieron nuevas cuestiones. A su vez estas preguntas contrastan el supuesto de investigación del que se parte:

- El currículum de la asignatura de Artes Visuales en Secundaria promueve prácticas educativas etnocentristas que no atienden a la diversidad cultural de los alumnos transnacionales.

4.1.2 Justificación.

El aumento de los flujos migratorios trae consigo nuevos contextos y nuevas problemáticas a las que el docente debe afrentarse. El currículo con enfoque nacional entra en conflicto, ya que algunos alumnos no cuentan con suficiente visibilidad y dejando de lado la atención de sus necesidades educativas con respecto a la identidad cultural. Es el caso de los sujetos de estudio de esta investigación, que por ser una minoría de la población estudiantil en el sistema educativo son llamados los “invisibles” (Zúñiga, 2010).

La relevancia teórica (Díaz, 2009) permite hacer un aporte al conociendo de la temática, al cotejar si las condiciones que presentan los sujetos de estudio son similares a los estudios realizados en los Estados fronterizos. La relevancia práctica (et. al.) de este estudio recae en el conocimiento de las características de los alumnos transnacionales en el contexto específico del Estado de Hidalgo, que pueden servir para la adecuación de los programas de apoyo vigentes o de las políticas públicas para que respondan a las características de los alumnos transnacionales dentro del territorio.

Este trabajo de investigación pretende ampliar el conocimiento dentro de la temática de la construcción de la identidad cultural, en específico de los alumnos transnacionales y sus implicaciones en la Educación Básica, ya que el tema de menores de edad migrantes aun resulta un fenómeno invisible tanto en la teórica como en la práctica, un asunto pendiente para ser estudiado, explicado y entendido (Sánchez, 2008; UNICEF, 2006; Delauney, 1997). También se pretende que el estudio aporte conocimiento científico que facilite la toma de decisiones curriculares con respecto a la asignatura de Artes en la disciplina de Artes Visuales.

Así como conformar un documento de reflexión que pueda servir a los docentes de Artes Visuales para el análisis de su propia práctica docente y mostrar la importancia de tomar en cuenta las experiencias culturales de los alumnos para una adecuación curricular pertinente.

Este estudio es parte de la línea de investigación “Currículum, innovación pedagógica y formación” ya que hace una revisión detallada del currículo oficial que guía la práctica educativa de los docentes de Artes, en específico se analizan los propósitos y contenidos del programa de la disciplina de Artes Visuales. Se indaga sobre la manera que este espacio educativo toma como referente principal las expresiones de la cultura y se conoce desde la mirada de los actores la forma en que perciben la asignatura de Artes Visuales, así como la relación que tiene con la construcción de su identidad cultural.

De manera personal este estudio contribuye al entendimiento de mi propia práctica educativa con respecto a la atención a la diversidad, no sólo de los alumnos transnacionales sino de los estudiantes a mi cargo.

4.1.3 Objetivos de investigación.

Objetivo General

- Comprender como se construye la identidad cultural de los alumnos transnacionales a través del programa de Artes Visuales en una Escuela Secundaria del Estado de Hidalgo durante el ciclo escolar 2015 – 2016.

Objetivos Específicos

- Analizar los propósitos educativos de la asignatura de Artes Visuales con respecto a la construcción de la identidad cultural de los alumnos de Secundaria, a través de la revisión de los documentos oficiales a nivel nacional e internacional.

- Conocer las características socioeconómicas y culturales del contexto escolar y familiar de los alumnos transnacionales inscritos en una Escuela Secundaria del Estado de Hidalgo.

- Indagar sobre la trayectoria escolar de cada uno de los alumnos transnacionales inscritos en una Escuela Secundaria del Estado de Hidalgo.

- Comprender la percepción de los alumnos transnacionales, el director de la escuela y del profesor de Artes Visuales con respecto al programa de la asignatura, así como su influencia en la construcción de la identidad cultural.

- Proponer recomendaciones para la atención de las necesidades educativas de los alumnos transnacionales desde la asignatura de Artes Visuales.

4.2 Diseño de la investigación

La investigación es a nivel exploratorio, debido al reciente surgimiento de la investigación con respecto a los alumnos transnacionales. También es un primer acercamiento a la construcción de la identidad cultural de estos alumnos, a través de la asignatura de Artes a Nivel Secundaria orientada a la disciplina de Artes Visuales.

Se trabajó mediante instrumentos cualitativos como son la entrevista y el análisis de documentación, para el conocimiento de su comportamiento social, por lo que se considera una investigación de campo.

Al tomar una situación concreta como unidad social de estudio y por su complejidad se realizó un estudio de caso único. También se explica desde un paradigma ecológico, es decir, se entiende a los sujetos como parte de un intercambio, no como sujetos aislados, que generan comportamientos de forma individual, grupal y colectivo, por tanto se tomara especial atención a la variable contextual (Álvarez, 2003).

El estudio presenta las siguientes características: es completo debido a que busca contextualizar y conocer la realidad de los alumnos de la educación Secundaria; es factible ya que no sobrepasa las necesidades que presenta la realidad; y ya que incorpora las aportaciones de los diferentes sujetos de estudio es de carácter participativo.

A pesar de existir una gran cantidad de investigaciones acerca de la Educación Artística, no se ha ubicado alguna investigación que haga referencia a la construcción de la identidad cultural, por tanto la investigación se considera de nivel exploratorio, ya que es un tema poco conocido y se pretende una aproximación al objeto de estudio.

4.2.1 Enfoque cualitativo del estudio de casos.

Después de la conceptualización de la identidad cultural se explica la metodología utilizada, la cual es de un enfoque cualitativo ya que se basa en generar teoría a partir del contraste de teorías anteriores, a diferencia del corte cuantitativo que debe basarse en una teoría ya establecida por que es un método inductivo.

Entonces la investigación se aborda desde un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, mediante la descripción detallada de las situaciones, las personas y su comportamientos observables para el conocimiento y documentación del ambiente natural donde se desarrolla el fenómeno de estudio para dar explicación a lo que acontece. Es fundamental captar el sentido que los sujetos de estudio dan a sus ideas, acciones y su entorno, incorporando a el registro lo que los participantes dicen, sus conductas, juicios, hábitos y reflexiones, no como se interpretan sino como lo expresan. (González & Hernández, 2003).

Es un trabajo interpretativo sobre lo que los sujetos e informantes clave advierten de su realidad e identificar la estructura dinámica que guía su comportamiento, por lo que puede ser considerado es un estudio cualitativo. También se analiza desde un paradigma ecológico, ya que se consideran las múltiples relaciones existente en un aula, entre profesor – alumno, alumno – alumno, alumno – profesor.

4.2.2 Estudio de casos.

Recurriendo a la metodología de estudio de casos la investigación se centra en un fenómeno para entender independientemente del número de escenarios o de sujetos de estudio.

De acuerdo a Stake (2007) se eligió esta metodología debido a que:

- Es apropiado para los estudios exploratorios como este, ya que se aborda un tema con poca investigación previa y permite hacer una indagación detallada.

- Contribuye a la modificación de normas existentes con respecto a los sujetos de estudio en el ámbito educativo.

- Es un tema social puesto que se estudia a un grupo vulnerable de la población estudiantil, los alumnos transnacionales.

Se realizó el estudio de casos en una Escuela Secundaria del Estado de Hidalgo para comprender como la asignatura de Artes Visuales puede formar parte de la construcción de la identidad cultural de los alumnos transnacionales. Es un estudio de casos ya que se aborda la “particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (et al., p. 11).

Para la elección de la escuela Secundaria que participaría en el estudio se tomó en cuenta las siguientes condiciones:

- Que contaran con alumnos nacidos en Estados Unidos pero de padres mexicanos y pertenecientes a la etapa educativa a estudiar.
- Que los alumnos se encontraran cursado la asignatura de Artes en la disciplina de Artes Visuales.

Es importante mencionar que la selección también se vio restringida desde un inicio al municipio de Tepeapulco del Estado de Hidalgo, debido a las facilidades de acceso y logística que presentaban para el desarrollo de la investigación.

En cuanto al tipo de caso examinado se tomó en cuenta la clasificación de Coller (2000, p. 32) para determinar que el estudio realizado es:

- Caso-objeto. Ya que se analiza la identidad cultural en alumnos transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales, que constituye un objeto delimitado por el investigador y aunque es parte de varios procesos socio-educativos y culturales, no es un proceso.

- Caso-genérico. Porque las características que se presentan se dan en otros casos que no están siendo analizados, entonces no es un caso excepcional.

- Caso-analítico. Ya que desea explicar un fenómeno por sus causas y los relatos a su alrededor, sobrepasando la descripción del caso exploratorio.

- Caso-híbrido. Por el tipo de acontecimiento se dice que es mixto, debido a que el fenómeno ocurre en el mismo momento en que se desarrolla la investigación, a la vez que se retoman acontecimientos del pasado, como el momento en que regreso a México, cómo se relacionaba en la escuela en Estados Unidos, etc.

- Caso-típico. Por su naturaleza puede ser estudiado de la misma manera que cualquier otro al ser parte de un grupo.

- Caso-único. El caso objeto de estudio es la Escuela Secundaria Técnica No. 26 es un caso único, pero inclusivo por el número de unidades de análisis (Rodríguez, 1999), que corresponde a catorce estudiantes de nivel Secundaria.

Es un estudio de casos específicos que se observan en un contexto específico, fue elegido esta metodología ya que permite dar una respuesta al cómo y por qué ocurre un fenómeno desde

múltiples perspectivas y temas, como son la Educación Artística, la migración, la construcción de la identidad y la educación Secundaria obligatoria. Y a la vez permitió que emerjan nuevas interrogantes del estudio profundo de una parte de la realidad, también es una herramienta para realizar estudios a pequeña escala y con tiempo limitado.

Aunque advierten Rodríguez y García (1999) existen inconvenientes de utilizar esta metodología, como diferenciar donde inicia y termina el contexto. Todo puede llegar a ser relevante por esto es importante no perder de vista el conjunto al presentar las conexiones entre los diferentes eventos.

4.3 Recolección de la información

En los siguientes apartados se describe la construcción y aplicación de los instrumentos para conocer el objeto de estudio en la realidad.

4.3.1 Instrumentos de recolección de datos.

La herramienta que se utilizó para obtener conocimiento sobre los alumnos transnacionales, la construcción de la identidad a través de la asignatura de Artes Visuales y sobre cómo son atendidos estos sujetos, se logra a partir de entrevistas semi-estructuradas (Anexos)

Los ítems están formulados en base a los siguientes ejes temáticos:

- Información personal. Recopilación de datos sobre edad, género, nacionalidad, grado y grupo, escuela.
 - a) Familia. Indagación sobre nivel socioeconómico y escolaridad de los padres, así como su nacionalidad.
 - b) Desplazamientos binacionales. Recuperar información acerca de los traslados familiares o individuales entre Estados Unidos y México.
 - c) Trayectoria escolar. Recuperar la experiencia escolar dentro del Sistema Educativo mexicano y estadounidense.
 - d) Comparación de Sistemas Educativos. Conocer su percepción sobre las diferencias y similitudes entre las escuelas mexicanas y estadounidenses.
 - e) Asignatura de Artes Visuales. Recuperar las diferencias y similitudes entre los programas de Arte y sus actividades de aprendizaje.

f) Vínculo histórico. Implica conocer los contenidos de Artes Visuales con los que se siente identificado que se relacionen con el pasado, presente y futuro de una cultura, es decir, que tradiciones o celebraciones que se incorporan en los contenidos de Artes Visuales se identifica.

g) Expresiones culturales. Conocer los elementos del patrimonio material e inmaterial que se abordan en la asignatura de Artes Visuales se identifica.

h) Sentido de pertenencia. Recopilar información respecto a los valores que se promueven en el programa de Artes Visuales se identifica.

Las preguntas de la entrevista semi-estructurada se sometieron a la valoración del Tutor de Tesis y fueron validadas para su aplicación después de ser corregidas y adaptadas a los sujetos de investigación.

4.3.2 Sujetos de estudio.

Se dice que en el estudio de caso “no hay un número suficiente de participantes para reconocer los requisitos estadísticos ni para establecer un grupo de comparación”, por consiguiente el número de casos que se estudiaron son:

- “Secundaria de Tepeapulco”: doce alumnos transnacionales, nueve mujeres y tres hombres, de primero, segundo y tercer grado de nivel Secundaria.

Estos estudiantes cumplieron con los criterios de selección antes mencionados, son alumnos inscritos durante el ciclo escolar 2015 – 2016 en la escuela pública a nivel Secundaria del Municipio de Tepeapulco en el Estado de Hidalgo. También asisten a clase de Artes con la disciplina de Artes Visuales y nacieron en Estados Unidos de América.

4.3.3 Informantes clave.

También se entrevistó al profesor de la asignatura de Artes Visuales, para conocer su percepción respecto a los alumnos transnacionales y como se relaciona el programa con la construcción de la identidad de los alumnos transnacionales.

También se envió, por petición del mismo, un cuestionario de manera electrónica al director de la escuela para conocer como son identificados y atendidos los alumnos transnacionales, al incorporarse a las escuelas y cuáles son las mayores dificultades que se presentan.

4.3.4 Descripción contextual de la Escuela Secundaria a estudiar.

A continuación se presenta el contexto donde se encuentra la escuela que participa en la investigación.

“Secundaria de Tepeapulco”

La Escuela Secundaria del municipio de Tepeapulco se encuentra ubicada a cincuenta minutos de la capital del Estado de Hidalgo (Pachuca de Soto) y es una escuela con trayectoria de más de treinta años, cuenta con un aproximado total de mil alumnos en los turnos matutino y vespertino, una plantilla de más de noventa trabajadores, profesores y personal administrativo.

Los alumnos de esta escuela provienen en su mayoría del municipio de Tepeapulco, aunque también asisten del municipio de Tlanalapa y de las comunidades de Santa Mónica, Palo Hueco, Tepeyahualco, Cd. Sahagún, Veinte de Noviembre y otros Estados de la República.

Tepeapulco significa “lugar rodeado de agua” y provienen de la lengua Náhuatl, es un espacio habitado desde antes de la llegada de Hernán Cortés. En 1530 se construyó uno de los conventos que hasta el día de hoy es emblemático del lugar, aunque la orden Franciscana

encargada de la evangelización incursionaron en el territorio en 1527, pero fue hasta 1824 que alcanzó la categoría de municipio. El municipio colinda al norte con los municipios de Tlanalapa y Singuilucan; al este con los municipios de Singuilucan, Cuauhtepic de Hinojosa y Apan; al sur con los municipios de Apan y Emiliano Zapata; al oeste con el municipio de Emiliano Zapata, el Estado de México y el municipio de Tlanalapa; cuenta con una superficie de 239.00 kilómetros cuadrados y se ubica a 49 kilómetros de la capital del Estado. En el año 2000 INEGI informa que en el municipio cuenta con 49,539 habitantes y solo el 0.7% de la población habla lengua indígena entre las que sobre sale el Náhuatl y Otomí.

Cuenta con 26 escuelas a nivel Preescolar, 39 a nivel Primaria y 15 a nivel Secundaria, 6 a nivel Medio Superior, 6 escuelas para la capacitación del trabajo, 3 profesional medio y 4 bachilleratos.

En el ámbito económico se trabaja la ganadería y la agricultura, principalmente el maíz, cebado, frijol, trigo y arvejon; y la industria es una fuente de ingresos importante en la región así como el comercio que se ha desarrollado en mercados públicos, tianguis, pequeñas y medianas empresas.

También cuenta con un museo en el Exconvento de San Francisco, una “Casa de la Cultura”, dos bibliotecas públicas y dos zonas arqueológicas, que son el Tecolote y Huapalcalco, se autodenomina la “cuna de la antropología en el nuevo mundo” ya que San Bernardino de Sahagún habitó en este municipio y fue uno de los primeros en documentar sobre la región antes de la llegada de los españoles. Sin embargo la oferta cultural es escasa y en especial la que se dirige a jóvenes en la etapa educativa que se estudia en esta investigación.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En esta etapa se presenta el proceso de análisis e interpretación de los datos recabados en la “Secundaria de Tepeapulco” perteneciente al Estado de Hidalgo, recolectados por medio de entrevistas semi-estructuradas que se realizaron a los alumnos transnacionales, al profesor y un cuestionario aplicado al director de la escuela, con referencia al objeto de estudio de esta investigación, la construcción de la identidad cultural en alumnos transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales a nivel Secundaria.

Para el procesamiento de la información, se recogieron textualmente las palabras y frases de los sujetos de estudio e informantes clave, mediante la transcripción de las entrevistas semi-estructuradas en MS Word y utilizando un programa en línea otranscribe (<http://otranscribe.com>), que permite la manipulación de la velocidad de reproducción del audio. De esta manera se sistematizó y codificaron los datos; también se utilizó dos estrategias para la significación de los casos, como sugiere Stake (2007), la interpretación de conjunto de casos e individual de cada caso.

El análisis de datos se realizó siguiendo el esquema de tareas propuesto por Miles y Huberman (Rodríguez, 1999), que incluye:

- Reducción de datos: separación de unidades; identificación y clasificación de elementos; síntesis y agrupamiento, para hacer la información abarcable y manejable.
- Disposición y transformación de datos.
- Obtención y verificación de conclusiones.

5.1 Construcción de las Categorías de análisis

La codificación de los datos se realizó de acuerdo a los Ejes Temáticos explicados anteriormente (Capítulo IV) para categorizar la información y dar paso a la interpretación de acuerdo a los datos personales y las siguientes categorías apriorísticas (Elliot, 1999), es decir, construidas antes de la recopilación de los datos:

La primera Contexto económico, social y cultural que engloba el aspecto familiar, la situación económica, así como los desplazamientos entre un país y otro.

La segunda Trayectoria escolar, en donde se caracteriza a los alumnos que han nacido en Estados Unidos pero que se encuentran inscritos en la Escuela “Secundaria de Tepeapulco”, también incluye sus percepciones de aquellos que sí estudiaron en el sistemas educativo estadounidense.

Y la tercera categoría Identidad cultural a través de las Artes Visuales, donde se presentan las apreciaciones de los alumnos y el docente, sobre la asignatura, sobre el vínculo histórico, expresiones culturales y el sentido de pertenencia.

Estas categorías se detallan en el siguiente apartado para dar continuidad a la tabla de análisis de los alumnos transnacionales y de los datos recabados en las entrevistas semi-estructuradas realizadas el tres de diciembre del 2015 en la Escuela “Secundaria de Tepeapulco”.

5.1.1 Categoría: Contexto económico, social y cultural

La primera categoría Contexto económico, social y cultural se refiere a las condiciones de vida de los sujetos de estudio, tales como sus datos personales (fecha y lugar de nacimiento), nivel educativo de los padres, sector de trabajo y si ambos viven con el alumno. Esta categoría proviene del objetivo específico formulado de la siguiente manera:

- Conocer las características sociales, económicas y culturales del contexto escolar y familiar de los alumnos transnacionales inscritos en una Escuela Secundaria del Estado de Hidalgo.

Indagar sobre el contexto económico, social y cultural donde se encuentran insertos los alumnos es imprescindible para la investigación educativa, ya que la escuela forma parte del proceso de construcción de la identidad de el alumno, sin embargo la familia al ser el primer agente socializador es fundamental ya que es donde el alumno comienza el proceso de adquirir hábitos, valores y habilidades (Paniagua & Palacios, 2005). En este sentido las personas con quien vive el alumno son los principales responsables de su desarrollo afectivo, biológico y moral (Díaz, 2015), esto evidencia la necesidad de conocer las condiciones económicas, sociales y culturales familiares en las que se encuentra el alumno.

5.1.2 Categoría: Trayectoria escolar.

En este apartado se presenta la información recabada de las entrevistas semi-estructuradas que se realizaron a los alumnos transnacionales, al docente de Artes Visuales y el cuestionario aplicado al director de la escuela “Secundaria de Tepeapulco”; en específico de las preguntas que dan un panorama sobre la trayectoria escolar de los alumnos transnacionales. Es importante destacar que se presenta únicamente la información de aquellos alumnos transnacionales que estuvieron dentro del sistema educativo estadounidense y pueden hablar de su experiencia escolar y cultural en ambos países. Esta categoría se construye a partir del objetivo específico formulado de la siguiente manera:

- Indagar sobre la trayectoria escolar de cada uno de los alumnos transnacionales inscritos en una Escuela Secundaria del Estado de Hidalgo.

La trayectoria escolar es el conjunto de eventos y sentimientos relacionados con la escolaridad, así como las consecuencias que se ven reflejadas en el vida de un estudiante (Zúñiga, 2010). La escolaridad es la secuencia de niveles educativos por los que todo alumno cursa de manera estandarizada con un orden establecido (en el caso de México la educación básica se conforma por Preescolar, Primaria y Secundaria). Sin embargo la escolaridad resulta compleja cuando se cambia continuamente de sistema educativo, como ocurre con los hijos de familias migrantes y que pueden llegar a hacer diversos traslados de país a país en un sólo ciclo.

Los estudios relacionados con alumnos transnacionales dan muestra que la trayectoria escolar se presentan de manera fraccionada (Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008; Zavala, 2010; Valdés, 2007). En cuanto a la trayectoria escolar transnacional se presentan diferentes situaciones de trayectoria escolar, de acuerdo a las condiciones de escolaridad que han tenido los alumnos:

a) Nacidos en Estados Unidos pero que nunca estuvieron dentro del sistema educativo de ese país y han cursado su escolaridad sólo en México.

b) Nacidos en Estados Unidos que inician su escolaridad en ese país y regresan a México para continuar sus estudios.

c) Nacidos en Estados Unidos pero mantienen una circulación constante entre países y por tanto entre sus sistemas educativos.

Dentro de la categoría Trayectoria escolar se conoce que tipo de trayectoria han vivido los alumnos transnacionales y cuales son los sentimientos que han surgido de estos sucesos.

5.1.3 Categoría: Identidad cultural en la asignatura de Artes Visuales.

La tercera categoría Identidad cultural en la asignatura de Artes Visuales, donde se presentan las apreciaciones de los alumnos y el docente, sobre la asignatura, sobre el vínculo histórico, expresiones culturales y el sentido de pertenencia.

En este apartado se presentan la información recabada de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los alumnos transnacionales, al docente de Artes Visuales y el cuestionario aplicado al director de la escuela; en específico de las preguntas que dan un panorama sobre la construcción de la identidad cultural de los alumnos transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales.

En la construcción de esta categoría es necesario retomar la conceptualización que se hace en esta investigación sobre la identidad cultural: sentido de pertenecía a un grupo social, a un tiempo y espacio, es decir que tiene un vinculo histórico con las expresiones culturales de un pueblo y la interiorización de sus valores, que conduce la visualización de su pasado, presente y futuro; y se encuentra en continua construcción.

También esta categoría se formula a partir del objetivo específico:

- Comprender la percepción de los alumnos transnacionales, el director de la escuela y del profesor de Artes Visuales con respecto al programa de la asignatura, así como su influencia en la construcción de la identidad cultural de los alumnos transnacionales.

Para ello se tomo en cuenta todos los casos de los alumnos transnacionales para la construcción de esta categoría, sin importan la clase de trayectoria escolar hayan tenido.

5.2 Análisis de los Casos de estudio

Se presentan a continuación los datos recabados en cada caso de análisis (AT1 = Primer Alumno Transnacional) para la triangulación entre la información proporcionada por los sujetos de estudio con respecto a cada una de las categorías, datos que se obtuvieron mediante las entrevistas semi-estructuras realizadas a los alumnos transnacionales (Véase Anexos).

| CASOS | CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | | |
|----------|---|--|--|
| | Contexto económico, social y cultural | Trayectoria escolar | Identidad Cultural en la asignatura de Artes Visuales |
| Caso AT1 | Es alumna de primer grado grupo “C” del turno matutino. Nació en Arizona, Estados Unidos el 7 de mayo del 2003; aunque sólo vivió allí los primeros años de su vida, por lo que no cursó ningún grado de estudios allá y no domina el idioma inglés, ni recuerda mucho de su experiencia en ese país. También vivió en el Estado de Florida en Estados Unidos y en el | Aunque nació en Estados Unidos, su familia regresó a México antes de que pudiera ingresar al sistema educativo estadounidense. Por lo que no se incluye este caso para la construcción de la categoría ya que no presenta una trayectoria de un país a otro. | En la clase de Artes Visuales trabajan con cartulina, pinturas y el libro “para retratar los dibujos” (AT1, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015) y le gustan todas la actividades que ahí se realizan; esta asignatura le sirve para aprender cada vez más sobre el arte y |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>Estado de Querétaro en México. Actualmente Reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo con sus padres, ambos de origen mexicano y con estudios hasta Secundaria; su madre es ama de casa y su padre es comerciante. Sus padres se trasladaron a Estados Unidos por razones de trabajo y regresaron para poder reunirse con los demás miembros de su familia.</p> | | <p>promueve los valores de respeto, la convivencia, la educación y los derechos. No realiza ninguna actividad extra escolar que se relacione con las Artes Visuales.</p> <p>Durante la clase de artes se mencionan las tradiciones de día de muertos, navidad y “el de septiembre” (et al, 3/12/2015); no se mencionan lugares importantes ni acontecimientos históricos, aunque si personajes importantes pero solo pintores mexicanos y europeos. También se estudian</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|----------|---|--|--|
| | | | <p>los símbolos patrios pero únicamente el himno mexicano y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos y México a través de la asignatura de Artes Visuales.</p> <p>Se siente más como estadounidense que mexicano y desea volver a Estados Unidos para estudiar, pero no sabe hablar bien el lenguaje así que “no podría vivir allá” (et al., 3/12/2015).</p> |
| Caso AT2 | Es alumna de primer grado grupo “C” del turno matutino. Nació en Florida, Estados Unidos el 21 de junio del 2003; aunque sólo | Aunque nació en Estados Unidos, su familia regresó a México antes de que pudiera ingresar al | En la clase de Artes Visuales trabajan con cartulina, pintura y tinta; le gusta realizar todas las actividades; |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>vivió allí los primeros años de su vida y tampoco cursó ningún grado de estudios allá, por lo que no logró dominar el idioma inglés ni recuerda mucho de su experiencia en ese país. Actualmente Reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo con sus padres, ambos de origen mexicano y con estudios hasta Secundaria; su madre es ama de casa y su padre “es chofer” (AT2, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015). Sus padres se trasladaron a Estados Unidos por razones de trabajo y regresaron debido a que un familiar enfermo y tenían que cuidar de él.</p> | <p>sistema educativo estadounidense. Por lo que no se incluye este caso para la construcción de la categoría ya que no presenta una trayectoria de un país a otro.</p> | <p>esta asignatura le sirve para aprender cada vez más sobre el arte y promueve los valores de respeto, la convivencia, la educación y los derechos.. No realiza ninguna actividad extra escolar que se relacione con las Artes Visuales.</p> <p>Durante la clase de artes se mencionan las tradiciones de Halloween y día de muertos; no se mencionan lugares importantes ni históricos, aunque si personajes importantes pero solo pintores mexicanos y europeos.</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|----------|--|--|--|
| | | | <p>También se estudian los símbolos patrios pero únicamente el himno mexicano y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos y México a través de la asignatura de Artes Visuales.</p> <p>Se siente más como estadounidense y desea volver a Estados Unidos para estudiar.</p> |
| Caso AT3 | <p>Es alumno de primer grado grupo “D” del turno matutino. Nació en California, Estados Unidos el 27 de abril del 2003; estudió el preescolar y mitad de primaria allá, aunque no domina el idioma inglés. Actualmente reside en el municipio de</p> | <p>Estudió en Estados Unidos el preescolar y mitad de primaria, le gusto mucho vivir en Estados Unidos por que se sentía aceptado por los demás compañeros aunque la mayoría eran estadounidenses y algunos mexicanos,</p> | <p>Cuando estudiaba en Estados Unidos no tenía clase de Artes. En la clase de Artes Visuales aquí en México trabajan con cartulina o la libreta, “la profesora nos da la libertad para escoger si lo hacemos en</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>Tepeapulco, Hidalgo con sus padres, ambos de origen mexicano y con estudios hasta Secundaria; su madre es ama de casa y su padre es carpintero, albañil y trabaja en una fábrica de soldador. Sus padres se trasladaron a Estados Unidos por razones de trabajo y para “tener una mejor vida” (AT3, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015) y tenían familiares allá; pero se regresaron debido a que “se acabó el dinero” (et al., 3/12/2015).</p> | <p>“sentía como que si encajaba en ese lugar” (Entrevista Alumno transnacional Luis, 3/12/2015). También le agradaban sus profesores así como las actividades que realizaban. México no le gusta mucho por la inseguridad, es su propias palabras “a veces siento que me da miedo salir y que me pase algo” (et al., 3/12/2015). En la escuela donde ahora estudia le gusta “poquito” (et al., 3/12/2015), porque se siente excluido por sus compañeros aunque comenta que no tiene</p> | <p>cartulina o en la libreta, yo lo hago en la libreta porque no puedo dibujar en grande” (Entrevista Alumno transnacional Luis, 3/12/2015); no le gusta “que sea muy grande, por que así los demás se separan más del lugar y ya no están juntos” (et al., 3/12/2015); esta asignatura le sirve para aprender hechos históricos, imágenes, fotos, aprender a dibujar y “cómo liberar nuestros sentimientos a través del dibujo” (et al., 3/12/2015) y promueve los valores</p> |
|--|---|---|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>que ver con el hecho de haber vivido en Estados Unidos. A Luis le gustan las asignaturas de Matemáticas, Ciencias, Artes Visuales, Industria, Educación Física y un “poquito” de inglés. Piensa que sus profesores saben explicar pero algunos se enojan demasiado por lo que hacen sus compañeros.</p> | <p>de respeto, seguridad en ti mismo, armonía y convivencia. No realiza ninguna actividad extra escolar que se relacione con las Artes Visuales. Durante la clase de artes se mencionan las tradiciones de día de muertos, “pero de Estados Unidos no se aplica mucho” (et al., 3/12/2015); lugares importantes como Nueva York; no se abordan mucho los acontecimientos históricos “nos enfocamos más al dibujo y poquito de escultura” (et al., 3/12/2015); personajes</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|----------|---------------------------|--------------------|---|
| | | | <p>importantes como “el Che, una muchacha que retrataron en National Geographic” (et al., 3/12/2015). También se estudian los símbolos patrios pero únicamente el himno mexicano y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos a través de la asignatura de Artes Visuales.</p> <p>Se siente tanto mexicano como estadounidense y desea volver a Estados Unidos para vivir allá y regresaría “solo de vacaciones” (et al., 3/12/2015).</p> |
| Caso AT4 | Es alumno de primer grado | Estudió en Estados | En la clase de Artes |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>grupo “F” del turno matutino, lleva un promedio general de ocho punto seis. Nació en Los Ángeles - California, Estados Unidos el 15 de agosto del 2003; estudió allá el preescolar y mitad de primaria, habla inglés y español, sin embargo se siente más cómodo hablando el primer idioma aunque en la escuela sólo se comunica con el segundo idioma. Recuerda que su escuela era “muy grande y bonita” (AT4, 3/12/2015), los profesores eran exigentes y lo que más le gustaba hacer era jugar futbol. Todos sus compañeros eran estadounidenses y eran respetuosos. También vivió</p> | <p>Unidos el preescolar y hasta tercero de primaria. Recuerda que su escuela era muy grande y bonita, los profesores eran exigentes y le gustaba jugar futbol. Todos sus compañeros eran estadounidenses y eran respetuosos. La escuela donde ahora estudia le agrada y se siente integrado a sus compañeros, le gusta las asignaturas de matemáticas y no le gusta mucho la asignatura de Artes Visuales y piensa que sus profesores son “buenos” (AT4, comunicación personal,</p> | <p>Visuales trabajan con pinturas y pinceles; no le gusta iluminar pero si dibujar; esta asignatura le sirve para aprender a dibujar y saber la historia del arte y promueve los valores de respeto. No realiza actividades extra escolares que se relacionen con la asignatura de Artes Visuales. Durante la clase de artes no se mencionan las tradiciones ni mexicanas ni estadounidense; lugares importantes como Nueva York; acontecimientos históricos como “el</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|-----------------|--|---|--|
| | <p>en Comtem – California y actualmente reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo con sus padres, ambos de origen mexicano y con estudios hasta Secundaria; su madre es ama de casa y su padre es albañil. No sabe por que sus padres se trasladaron a Estados Unidos pero regresaron para “ver a sus familiares” (et al., 3/12/2015).</p> | <p>3 de diciembre de 2015).</p> | <p>beso de Times Square” (AT4, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015); personajes importantes como Leonardo Da Vinci. No se estudian los símbolos patrios de ningún país y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos y México a través de la asignatura de Artes Visuales. Desea volver a Estados Unidos pero sólo “a veces” (et al., 3/12/2015).</p> |
| <p>Caso AT5</p> | <p>Es alumna de segundo grado grupo “C” del turno matutino, lleva un promedio general de nueve punto cuatro. Nació en Los Ángeles - California,</p> | <p>Estudió en Estados Unidos hasta tercero de primaria, recuerda que su escuela era muy grande, bonita y con juegos; los profesores</p> | <p>En la clase de Artes Visuales trabajan con cartulina, pintura, pinceles y papel cascaron; no le gusta pintar y le gusta la</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>Estados Unidos el 31 de enero del 2002; estudió allí hasta tercero de primaria, habla inglés y español, sin embargo se siente más cómoda hablando el primer idioma aunque en la escuela sólo se comunica con el segundo idioma. También vivió en el Estado de Oaxaca y actualmente reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo, con sus padres, ambos de origen mexicano; su mamá tiene estudios de Secundaria y su papá terminó la primaria; su madre es ama de casa y su padre es “chofer de combis” (et al., 3/12/2015). No sabe por que sus padres se trasladaron a Estados Unidos pero regresaron por</p> | <p>no eran tan exigentes, le gustaba jugar básquet y no le gustaba el voleibol. Todos sus compañeros eran estadounidenses pero también había mexicanos y eran “buenas personas” (AT5, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015). La escuela donde ahora estudia le agrada y se siente integrada a sus compañeros, le gusta las asignaturas de matemáticas y no le gusta historia. Piensa que sus profesores son buenos y algunos exigentes</p> | <p>“teoría del trabajo” (AT5, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015); esta asignatura le sirve para aprender sobre historia del arte y promueve los valores de la paz, la honestidad y el respeto. Una actividad extra escolar que realiza y que se relaciona con las Artes Visuales es dibujar por su cuenta. Durante la clase de artes no se mencionan las tradiciones ni mexicanas ni estadounidense; lugares importantes como Nueva York y</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|----------|--|--|--|
| | que “falleció su abuelito” (et al., 3/12/2015). | | Miami; no recuerda ningún acontecimiento histórico ni personajes importantes. También se estudian los símbolos patrios pero únicamente los mexicanos y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos y México a través de la asignatura de Artes Visuales. Desea volver a Estados Unidos y quedarse a vivir. |
| Caso AT6 | Es alumna de segundo grado grupo “A” del turno matutino, lleva un promedio general de ocho. Nació en Estados Unidos el 23 de septiembre del 2002, pero no recuerda en que Estado o | Estudió en Estados Unidos hasta primero de primaria pero ha regresado de visita, recuerda que su escuela era muy grande y con doble turno, los | Cuando estudiaba en Estados Unidos también tenía clase de Artes, la disciplina que trabajan era el teatro, danza y pintura; generalmente |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>ciudad; estudió allá hasta primero de primaria pero ha regresado de visita, habla inglés y español, sin embargo se siente más cómoda hablando español. Actualmente reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo con sus padres, ambos de origen mexicano y su mamá tiene estudios de Secundaria y su papá terminó hasta la primaria; su madre es ama de casa y su padre se dedica a “rentar sillas y mesas” (et al., 3/12/2015). Sus padres se trasladaron a Estados Unidos porque “les faltaba dinero” (et al., 3/12/2015) y regresaron por “la falta de trabajo” (et al., 3/12/2015).</p> | <p>profesores le agradaban y le gustaba jugar “atrapadas” y no le gustaba el básquetbol. Todos sus compañeros eran estadounidenses pero “uno que otro hablaban español” (AT6, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015). La escuela donde ahora estudia le agrada y se siente parte de su grupo, le gusta las asignaturas de español pero no matemáticas. Piensa que sus profesores si le “saben enseñar” (et al., 3/12/2015).</p> | <p>utilizaban algunos trajes, papel y pinceles; y le gustaba dibujar pero no le gustaba bailar. En esta clase de artes nunca se mencionó sobre las tradiciones y costumbres de México o de otro país. En la clase de Artes Visuales trabajan con papel bond, cartulina y pinturas; no le gusta pintar y le gusta dibujar; esta asignatura le sirve para saber dibujar o “como fue nuestra historia así dibujada” (AT6, 3/12/2015), y promueve los valores de respeto y</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>honestidad. Una actividad extra escolar que realiza y que se relaciona con las Artes Visuales es dibujar por su cuenta.</p> <p>Durante la clase de artes se mencionan las tradiciones de Halloween y día de muertos; lugares importantes como Nueva York; no recuerda ningún acontecimiento histórico que se mencione en clase ni personajes importantes y se trabajan pinturas de otras culturas como las egipcias. También se estudian los símbolos patrios pero</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|----------|---|--|---|
| | | | <p>únicamente los mexicanos y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos y México a través de la asignatura de Artes Visuales.</p> <p>Desea volver a Estados Unidos pero “nada más de paseo” (et al., 3/12/2015).</p> |
| Caso AT7 | <p>Es alumna de segundo grado grupo “E” del turno matutino, lleva un promedio general de nueve punto seis. Nació en Nueva York, Estados Unidos el 20 de marzo del 2001; aunque sólo vivió allí los primeros años de su vida y no cursó ningún grado de estudios allá, habla únicamente en español. Actualmente reside</p> | <p>Aunque nació en Estados Unidos, su familia regresó a México antes de que pudiera ingresar al sistema educativo estadounidense. Por lo que no se incluye este caso para la construcción de la categoría ya que no presenta una trayectoria</p> | <p>En la clase de Artes Visuales trabajan con cartulina, pinturas, libreta, colores y papel china para hacer manualidades; no le gusta la teoría y le gusta más lo manual; esta asignatura le sirve para “cultivarte más de conocimientos de todo el mundo” (AT7,</p> |

| | | | |
|--|--|---------------------------|---|
| | <p>en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo con sus padres, ambos de origen mexicano y no esta segura cual es último grado de estudios que cursaron; su madre es ama de casa y su padre es soldador. Sus padres se trasladaron a Estados Unidos por trabajo y regresaron para reunirse con su familia.</p> | <p>de un país a otro.</p> | <p>comunicación personal, 3 de diciembre de 2015) y promueve los valores de respeto y convivencia. Una actividad extra escolar que realiza y que se relaciona con las Artes Visuales es a veces dibujar. Durante la clase de artes se mencionan las tradiciones de día de muertos, navidad y la pastorela; personajes importantes sobretodo artistas. A veces se estudian los símbolos patrios y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos y México a través de la</p> |
|--|--|---------------------------|---|

| | | | |
|----------|---|---|---|
| | | | <p>asignatura de Artes Visuales.</p> <p>Se siente tanto mexicana como estadounidense y desea volver a Estados Unidos para conocer, dependiendo de eso tal vez se quede a vivir allá o no.</p> |
| Caso AT8 | <p>Es alumna de segundo grado grupo "E" del turno matutino, lleva un promedio general de ocho punto cinco. Nació en Los Ángeles - California, Estados Unidos el 5 de junio del 2001; aunque sólo vivió allí los primeros dos años de su vida y no curso ningún grado de estudios allá, habla español y un poco de inglés. Actualmente</p> | <p>Aunque nació en Estados Unidos, su familia regresó a México antes de que pudiera ingresar al sistema educativo estadounidense. Por lo que no se incluye este caso para la construcción de la categoría ya que no presenta una trayectoria de un país a otro.</p> | <p>Cuando estudiaba en Estados Unidos también tenía clase de Artes, la disciplina que trabajan era el teatro, esta clase la tenía en el mismo salón de clases y generalmente utilizaban pintura, papel y plastilina; le gustaba dibujar pero no le gustaba bailar. En esta clase de artes</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo con sus padres, ambos de origen mexicano y su mamá estudió Secundaria y su papá hasta Primaria; su madre es ama de casa y su padre “hace muchas cosas pero le gusta el campo” (AT8, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015). Sus padres se trasladaron a Estados Unidos por trabajo y “su hermanos se encontraban allá” (et al., 3/12/2015) y regresaron por que sus hermanos mayores se encontraban en México.</p> | | <p>nunca se mencionó sobre las tradiciones y costumbres de México. En México en la clase de Artes Visuales trabajan con cartulina, colores y revistas; no le gusta exponer y le gusta hacer esculturas; esta asignatura le sirve para “saber más de nuestra cultura y del mundo” (AT8, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015) y promueve los valores de respeto y convivencia. Una actividad extra escolar que realiza y que se relaciona con las Artes Visuales es asistir a</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|----------|--|------------------------------------|--|
| | | | <p>clases de teclado y dibuja por su cuenta.</p> <p>Durante la clase de artes se mencionan las tradiciones de día de muertos. También se estudian los símbolos patrios pero únicamente los mexicanos y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos y México a través de la asignatura de Artes Visuales.</p> <p>Se siente tanto mexicano como estadounidense y desea volver a Estados Unidos saliendo de la preparatoria.</p> |
| Caso AT9 | Es alumno de segundo grado grupo "F" del turno | Aunque nació en Estados Unidos, su | En la clase de Artes Visuales trabajan con |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>matutino, lleva un promedio general de nueve. Nació en Estados Unidos el 26 de mayo del 2002; aunque toda su educación la ha realizado en México, habla español y poco inglés. Actualmente reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo, sólo con su mamá por que su papá sigue viviendo en Estados Unidos, sus padres son de origen mexicano y estudiaron hasta preparatoria; su madre es ama de casa y su padre trabaja en una fábrica. No sabe por que sus padres se trasladaron a Estados Unidos pero regresaron su hermano, su mamá y él porque su abuela materna estaba enferma.</p> | <p>familia regresó a México antes de que pudiera ingresar al sistema educativo estadounidense. Por lo que no se incluye este caso para la construcción de la categoría ya que no presenta una trayectoria de un país a otro.</p> | <p>cartulina y pinturas; le gusta realizar todas la actividades que les dan; esta asignatura le sirve para saber dibujar más y promueve los valores de amistad y convivencia. No realiza ninguna actividad extra escolar que se relacione con las Artes Visuales. Durante la clase de artes se mencionan las tradiciones de Halloween y navidad; pero ningún lugar importante de México; acontecimientos históricos solo mexicanos; personajes importantes como</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|------------------|--|--|--|
| | | | <p>Picasso. También se estudian los símbolos patrios pero únicamente los mexicanos y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos y México a través de la asignatura de Artes Visuales.</p> <p>Se siente tanto mexicano como estadounidense y desea volver a Estados Unidos para estudiar.</p> |
| <p>Caso AT10</p> | <p>Es alumna de segundo grado grupo “D” del turno matutino, lleva un promedio general de nueve. Nació en California, Estados Unidos el 12 de mayo del 2002; sólo estudio allá hasta tercero de primaria, habla</p> | <p>Sólo estudio en Estados Unidos hasta tercero de primaria, recuerda que la escuela era muy grande con muchos edificios, muchos niños, tenía cafetería, una biblioteca grande y</p> | <p>Cuando estudiaba en Estados Unidos también tenía clase de Artes, la disciplina que trabajan era el teatro, artes visuales y danza, esta clase la tenía en salones distintos. En</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>español e inglés. Actualmente reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo, con sus padres, ambos de origen mexicano; su mamá estudio la preparatoria y su papá hasta Secundaria; su madre es ama de casa y su padre trabaja en una fábrica. Sus padres se trasladaron a Estados Unidos por trabajo y se regresaron a México para reunirse con sus familiares.</p> | <p>muchos juegos, los profesores eran estrictos y pacientes, explicaban bien; le gustaba la clase de matemáticas pero no le gustaba la de lenguas donde leían en inglés y español. Sus compañeros eran filipinos, estadounidenses, salvadoreños y sentía bien con ellos. La escuela donde ahora estudia le agrada y se siente parte de su grupo, le gusta las asignaturas de educación física, inglés y matemáticas pero no español. Piensa que sus profesores “son exigentes pero eso es bueno” (AT10,</p> | <p>esta clase de artes “cada quien llevaba algo de su cultura de donde era” (Entrevista AT10, 3/12/2015). En la clase de Artes Visuales trabajan con hojas de color, papel china y gises; no le gusta escribir y le gusta “lo práctico” (et al., 3/12/2015); esta asignatura le sirve para desarrollar la creatividad y promueve los valores de respeto a los símbolos patrios, trabajo en equipo y el compañerismo. No realiza ninguna actividad extra escolar que relacione con las</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>comunicación personal, 3 de diciembre de 2015).</p> | <p>Artes Visuales pero si con música. Durante la clase de artes se mencionan las tradiciones de día de muertos; lugares importantes de México y Europa; acontecimientos históricos pero solo mexicanos; personajes importantes como Leonardo Da Vinci. También se estudian los símbolos patrios pero únicamente los mexicanos y le gustaría conocer más sobre Estados Unidos y México a través de la asignatura de Artes Visuales. Se siente tanto</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|-----------|--|--|--|
| | | | mexicano como estadounidense y desea volver a Estados Unidos para estudiar. |
| Caso AT11 | Es alumna de tercer grado grupo “A” del turno matutino, lleva un promedio general de ocho punto nueve. Nació en Martínez - California, Estados Unidos el 11 de septiembre del 2002; sólo estudio allá hasta tercero de primaria, habla español e inglés, aunque le gusta más el inglés, practica con su papá o con otra compañera de la escuela y sigue estudiado el idioma de forma particular. Actualmente reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo con sus padres, ambos de origen mexicano; | Sólo estudio en Estados Unidos hasta tercero de primaria, recuerda que la escuela donde estaba era grande, con gimnasio y canchas, los profesores eran “buena onda” (AT11, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015), casi todos sus compañeros eran estadounidenses pero había otros de India y Japón pero se sentía cómoda con ellos; le gustaba practicar guitarra y jugar futbol. Lo que le agradaban era | En la clase de Artes Visuales trabajan con hojas de color, libro y cartulinas; no le gusta colorear y le gusta más la teoría; esta asignatura le sirve para conocer las culturas y promueve los valores de igualdad y respeto. No realiza actividades extra escolares que se relacionen con la asignatura de Artes Visuales. Durante la clase de artes se mencionan lugares importantes como India y Egipto; |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>su madre es dentista y su padre es carpintero. Sus padres se trasladaron a Estados Unidos porque tenían Visa para trabajar y se regresaron a México para conocer a sus demás familiares.</p> | <p>que no se burlaban de su hermano discapacitado, por que allá “aceptan a las personas como son” (et al., 3/12/2015). La escuela donde ahora estudia le agrada y se siente parte de su grupo, le gusta todas las asignaturas menos historia. Piensa que sus profesores que si tienen conocimientos y saben enseñar.</p> | <p>acontecimientos históricos de los antepasados; personajes importantes de la política y el arte. También se estudian los símbolos patrios pero únicamente los mexicanos y le gustaría conocer más sobre México a través de la asignatura de Artes Visuales. Se siente tanto mexicano como estadounidense “si estoy aquí soy de acá y si estoy allá soy de allá” (AT11, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015) y desea volver a Estados</p> |
|--|---|--|--|

| | | | |
|-----------|---|---|--|
| | | | Unidos para estudiar y vivir. |
| Caso AT12 | Es alumna de tercer grado grupo “B” del turno matutino, lleva un promedio general de nueve. Nació en Florida, Estados Unidos el 10 de mayo del 2002; sólo estudio allá hasta preescolar, habla sólo español. Actualmente reside en el municipio de Tepeapulco, Hidalgo con sus padres, ambos de origen mexicano; su mamá estudió hasta los primeros años de preparatoria y su papá hasta Secundaria; su madre es ama de casa y su padre trabaja en una fábrica. Sus padres se trasladaron a Estados Unidos por trabajo y se regresaron a México | Sólo estudio en Estados Unidos hasta preescolar, recuerda que la escuela era grande y “se hacían juegos”, los profesores “eran buenos”. En la escuela donde ahora estudia le agrada y se siente parte de su grupo, le gusta las asignaturas de matemáticas pero no historia. Piensa que sus profesores si “saben enseñar como se debe” (AT12, comunicación personal, 3 de diciembre de 2015). | En la clase de Artes Visuales trabajan con cartulina, hojas de color y pinturas; no le gusta dibujar y le gusta la teoría; esta asignatura le sirve para conocer las culturas de México y promueve los valores de igualdad. No realiza actividades extra escolares que se relacionen con la asignatura de Artes Visuales. Durante la clase de artes se mencionan personajes importantes como Leonardo Da Vinci. También se |

| | | | |
|--|-----------------------------------|--|--|
| | para reunirse con sus familiares. | | estudian los símbolos patrios pero únicamente los mexicanos y le gustaría conocer más sobre México a través de la asignatura de Artes Visuales. Se siente tanto mexicano como estadounidense y desea volver a Estados Unidos para estudiar. |
|--|-----------------------------------|--|--|

5.3 Triangulación de la información en las Categorías de análisis

Dentro de la investigación educativa cualitativa es común hacer uso de más de un instrumento de recogida de datos (Pérez, 1998) para obtener un panorama amplio del fenómeno de estudio, en esta investigación se entrevistó al docente de Artes Visuales (DAV) y se envió de manera electrónica un cuestionario al Director de la Escuela Secundaria (DES). A continuación se presentan las conclusiones del cruce de datos entre los casos expuestos anteriormente con la información obtenida de los informantes clave y lo que se establece de manera oficial dentro del currículo de la asignatura de Artes Visuales, así como los fundamentos que se revisaron en el marco teórico-conceptual, proceso que se siguió a partir de las tres categorías antes definidas: Contexto social, económico y cultural; Trayectoria escolar; e Identidad Cultural en la asignatura de Artes Visuales.

Triangulación de la información: Categoría Contexto económico social y cultural.

En el caso de la “Secundaria de Tepeapulco”, sólo se identificó doce alumnos transnacionales, todos inscritos en el turno matutino (aunque la escuela cuenta con dos turnos), tres hombres y nueve mujeres, la mayoría de los casos de estudio son alumnos transnacionales de género femenino y estudian segundo grado de Secundaria (Véase Cuadro de análisis de los casos de estudio)

Zúñiga (2010) señala que los alumnos en condición de migrantes se les llama *invisibles*, debido a la poca *visibilidad* que tienen en el sistema educativo y ante sus profesores. En el este caso de estudio se cuestiono a la dirección sobre su conocimiento de la situación de alumnos transnacionales, de lo que se obtuvo información poco especifica de cuantos y cuales son los alumnos transnacionales. El director manejan una conceptualización de lo que es un alumnos

transnacional acorde a los términos de Zúñiga (et al.) y de esta investigación, es decir, que son alumnos nacidos en Estados Unidos pero que se encuentran inscritos en las escuelas mexicanas sin embargo el docente se cuestiona si son extranjeros o no (docente de Artes Visuales, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015) y cuando se le dio referencia del identifica únicamente tres alumnos transnacionales.

Entonces ni la escuela o el docente tiene identificados a los sujetos de estudio, lo que afirma que se encuentran en una condición de invisibles ante los ojos del docente a un nivel conceptual, y como declara McLaren al hablar del trabajo de Giroux es su libro “los profesores como intelectuales” (Giroux, 1997), la pedagogía crítica busca que los profesores desarrollen un lenguaje que les permita entender las relaciones entre escuela - alumno inmersos en un contexto económico y cultural, que permita dar voz - en este caso visibilidad- a los grupos subordinados, como bien pueden ser los alumnos transnacionales, pero hace falta conocer más el caso “Secundaria de Tepeapulco” para pretende entender por que se da esta invisibilidad.

Los alumnos transnacionales de la “Secundaria de Tepeapulco” nacieron en los estados de: California (6), Florida (2), Arizona (1), Nueva York (1) y sólo dos desconocen en que estado o ciudad nacieron no obstante la escuela sólo tiene conocimiento que nacieron en el país vecino aunque sin entrar en detalles de su procedencia o experiencia cultural. Tomando en cuenta que México colinda con los estados de California y Arizona, estos se convierten en destinos frecuentes para las familias migrantes, pero también Florida y Nueva York es una de los destinos tradicionales para el proceso migratorio mexicano (Zúñiga & Hernández-León, 2005), lo que concuerda con los lugares de procedencia de los sujetos de estudio.

Las familias de estos alumnos se trasladaron a Estados Unidos en busca de trabajo y regresaron para reencontrarse con sus familiares o por la falta de empleo. Los alumnos

transnacionales de este caso coinciden en el fenómeno de retorno en la época que cursaban mediados de primaria o años anteriores, que puede estar relacionado con la crisis económica que se dio en Estados Unidos entre 2007 - 2008, donde 255 mil mexicanos perdieron su empleo. El fenómeno de retorno se presentó en las zonas de Los altos de Jalisco, Michoacán, Zacatecas, Hidalgo y Guanajuato. Tan solo en el municipio del Arelan en el Estado de Hidalgo se reportó el regreso más de mil quinientos inmigrantes (SEP, 2008). Y como se ha mencionado anteriormente los motivos de migración están estrechamente ligados al desarrollo económico de la familia. Entonces las condiciones económicas de los sujetos de estudio coinciden con la afirmación que hace Sierra (2013):

Muchos niños ingresan por primera vez en el sistema educativo como alumnado transnacional, pero los programas educativos carecen aún hoy de una metodología adecuada que se manifiesta en la dicotomía de escuela pública y escuela privada-concertada. La escuela pública es a la que cada vez con más frecuencia se le atribuye ese alumnado transnacional o con más dificultades socioeconómicas.

(p. 15)

Por otro lado las familias de los alumnos transnacionales de este caso se presentan como biparentales, es decir, que predomina el parentesco primario, padre, madre y uno o más hijos (Millán & Serrano, 2002) y la dirección de la escuela considera que participan apoyando a sus hijos en la escuela. Los padres de los alumnos transnacionales de este caso presentan poca preparación académica en el ámbito educativo formal, ya que sólo dos madres de familia concluyeron con el nivel medio superior y sólo una terminó el nivel superior; en el caso de los

papás, sólo cinco completaron la educación media superior. Esto resulta relevante según afirmaciones de Herrera (1999) el nivel educativo de los padres forma parte de los factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos, así como también puede ser los hábitos de estudio, la asistencia a clase, etc.

Es interesante mencionar que la mayoría de las madres de los alumnos transnacionales se dedican a labores del hogar, aunque cuentan con estudios iguales y en ocasiones superiores en relación a los de su pareja, lo que permite observar que la tradicional división sexual del trabajo se mantiene en las familias transnacionales de este caso, a pesar de la fuerte debilitación de esta división (Escot, Fernández & Poza, 2009).

En el ámbito económico se deduce que las familias se dedican a un segmento económico terciario, es decir, que realizan actividades relacionadas con los servicios y no producen bienes (Serrano, 2011); los padres (y no las madres como anteriormente se observó sólo una de ellas se encuentra dentro del sector laboral) de los alumnos transnacionales trabajan en la albañilería, carpintería, también son operadores de transporte público y obreros en las fábricas de la región.

Conclusiones Categoría Contexto económico, social y cultural

Los alumnos transnacionales en el caso “Secundaria de Tepeapulco” se encuentran en una condición de invisibilidad dentro de la institución escolar y del salón de clases de la asignatura de Artes Visuales, ya que se desconocen sus características y por tanto la manera de atender sus necesidades (Sánchez, 2010). Esto ocurre en mayor medida en zonas con baja intensidad migratoria, como lo es el Estado de Hidalgo, ya que no poseen un diferenciador externo que sea notorio (Sánchez, 2008), por esto es fundamental un diagnóstico individual de los alumnos que son atendidos en la asignatura de Artes Visuales, que no sólo de muestra de sus conocimientos

previos sino de su situación personal en diferentes ámbitos para poder emprender estrategias didácticas pertinentes. Como se establece en los principios pedagógicos de los Planes y Programas 2011, los docentes deben considerar los “contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, nivel de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje” (SEP, 2011c, p. 91) que generen ambientes de inclusión de todos los alumnos.

Las familias de los alumnos transnacionales de este caso mantienen un estrecho vínculo con el sector económico, los sujetos nacieron en el territorio estadounidense debido a que sus familias se encontraban trabajando en ese lugar, al iniciar la crisis de 2007 se ven obligados a regresar a México. En el 2010 las familias del Estado de Hidalgo tienen un grado de dependencia alto de las remesas enviadas desde Estados Unidos (BBVA, 2015) entonces para las familias del estado siguen siendo una posibilidad el regreso a Estados Unidos por motivos económicos, ya que como apunta Arroyo (2010) las remesas no han servido para impulsar la economía local, los migrantes invierten poco en las actividades productivas de su lugar de origen.

Estas familias se organizan de manera biparental, donde se cumple con la tradicional división sexual del trabajo, la mayoría de las madres de estos alumnos se dedica a las labores del hogar a pesar de tener igual o mayor grado de estudios que su pareja y en forma general los padres de familia se encuentran dentro del sector económico de servicios. De acuerdo a Delval (2002) la escuela debe mejorar la vida personal y comunitaria, problematizando el contexto social que la rodea para poder cumplir su misión educativa, entonces debe guiar a los alumnos hacia la reflexión sobre los roles establecidos como la división del trabajo sexual o de clase.

Triangulación de la información: Categoría Trayectoria escolar

La segunda categoría Trayectoria, en donde se caracteriza a los alumnos que han nacido en Estados Unidos pero que se encuentran inscritos en la Escuela “Secundaria de Tepeapulco”, y se incluyen las percepciones de aquellos que sí estudiaron en el sistemas educativo estadounidense.

Como anteriormente se dijo, las diferentes situaciones de trayectoria escolar que se pudieron observar son:

a) Cinco alumnos nacidos en Estados Unidos pero que nunca estuvieron dentro del sistema educativo de ese país y han cursado su escolaridad sólo en México.

b) Siete alumnos nacidos en Estados Unidos que iniciaron su escolaridad en ese país y regresan a México para continuar sus estudios.

c) Ningún alumno que halla nacido en Estados Unidos pero que mantenga una circulación constante entre países y por tanto entre sus sistemas educativos.

En esta categoría solo se revisaron los casos de los alumnos transnacionales que se encuentran en la clase b, es decir que tuvieron alguna experiencia educativa en Estados Unidos.

Los alumnos que sí estuvieron dentro del sistema educativo estadounidense, describen las escuelas en general como espacios amplios y equipados en comparación con su escuela actual. En este sentido es acertado recordar que el primero de febrero del 2008 entra en vigor en México la Nueva Ley General de la Infraestructura Física Educativa que regula “la construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, reforzamiento, reconstrucción y habilitación de inmuebles e instalaciones destinados al servicio del sistema educativo nacional” (LGIFE, 2014, p. 1) y debe vigilar que la infraestructura educativa sea de calidad, oportuna, equitativa y sustentable. No obstante la infraestructura y el equipamiento en muchas escuelas del país es deficiente, y no es casualidad que también se encuentre en esta situación Estado de Hidalgo ya

que es un de los catorce estados que menos recursos propios aporta a la educación y a más de 20 años de la descentralización educativa el financiamiento lo cubre la federación (Santibáñez, L., Campos, M. & Jarillo, B., 2011).

Los alumnos transnacionales expresan haber tenido una buena experiencia con sus profesores y compañeros, también se hace mención en algunos casos la presencia de alumnos con distintas experiencia culturales y de procedencia distinta a la estadounidense o mexicana sin incidencias de exclusión, lo que contradice a la afirmación de Sánchez (2008) sobre el efecto contrario que presentan los alumnos transnacionales en las escuelas estadounidenses, esto es la alta visibilidad, donde si presentan un diferenciador externo notable y son llamados hispanos, latinos, etc., esto puede deberse a la singularidad de los casos de estudio y la diversidad de condiciones que varían de un contexto a otro.

Por otro lado en las investigaciones que ha realizado Zúñiga con respecto a estos sujetos, afirma que los alumnos transnacionales:

Son excluidos en México y en Estados Unidos, debido a las condiciones socioeconómicas y culturales. Cuando están en el país del norte reciben un trato diferenciado, mediante un conjunto de prácticas de exclusión como: la discriminación, el racismo y la xenofobia, entre otras. Cuando regresan a México también se les trata diferente por su condición de migrantes. Otra modalidad importante de esta tendencia se presenta cuando se les permite coexistir en Estados Unidos, pero se les priva de derechos humanos y de la participación en determinadas actividades sociales.

(Zúñiga, 2011, p. 50)

Sin embargo en el caso de la “Secundaria de Tepeapulco” los alumnos transnacionales se sienten integrados a sus respectivos grupos en México y les agrada estudiar ahí, sólo se presentó la situación de un alumno que no se siente aceptado en su grupo, sin embargo esto se debe a otros factores pero no a su condición de alumno transnacional.

La dirección de la escuela identifica la adaptación, el cambio de un lugar a otro y la integración (DES, comunicación personal, 8 de marzo de 2016) de grupo como problemáticas que presentan los alumnos transnacionales y al preguntarle al docente sobre la atención a la diversidad cultural, comenta: “dependiendo de las actividades que se realicen, a lo mejor algunos tiene que escribir, otros observando, dependiendo de esa situación, del estilo de aprendizaje” (DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015). Lo que da cuenta que la experiencia cultural no forma parte de la atención de la diversidad de los alumnos transnacionales. Aunque el currículo oficial declara que la diversidad se manifiesta en lo lingüístico, cultural, social así también en las capacidades, los ritmos y estilos de aprendizaje - como menciona el docente - (SEP, 2011d), entonces necesario que se tome en cuenta cada uno de ellos para lograr la atención a la diversidad. Con respecto a esto la SEP también determina que:

Lejos de ser un obstáculo para la planeación didáctica y la organización de la enseñanza, la diversidad étnica, cultural y lingüística, así como la heterogeneidad en sus múltiples dimensiones, constituyen una oportunidad para el intercambio de experiencias, en la medida en que se logre aprovechar la coexistencia de diferencias para generar oportunidades de aprendizaje.

(p. 46)

Por tanto es esencial conocer las características de los alumno para incorporar las experiencias culturales como medio de aprendizaje.

Por otro lado, el contacto con programas como Programa Binacional de Educación Migrante o con Educación Básica Sin Barreras ha sido nulo, según informa la dirección escolar y el docente, lo que afirma la necesidad de no solo crear programas de apoyo, sino en la difusión entre la población estudiantil para que puedan ser beneficiados.

Como se expuso en el Capítulo II. Antecedentes el hecho de que la educación en México sea para todos (no se niega el acceso a nadie), no quiere decir que se estén considerando las particularidades de los alumnos y sus experiencias culturales, simplemente se les da acceso a las escuelas; en el caso “Secundaria de Tepeapulco” los alumnos transnacionales se incorporan a la escuela sin mayor problema, “si tienen algún grado de Secundaria de Estados Unidos de Norteamérica se hace una validación de estudios para saber a qué grado se debe de inscribir en la Secundaria” (DES, comunicación personal, 8 de marzo de 2016). También tiene conocimiento del manejo del documento de transferencia acordado por la Secretaría de Educación Pública y el Departamento de Educación de los Estados Unidos. En caso de no contar con ningún documento que avale la preparación académica del alumno “se le aplica un examen de conocimiento en base a la edad del alumno para asignarle el grado de Secundaria que debe cursar” (et al., 8/03/2016).

Los alumnos transnacionales entrevistados no tuvieron problemas de inscripción al incorporarse a la escuela “Secundaria de Tepeapulco” debido a que todos cursaron el nivel primaria dentro del sistema educativo mexicano, es decir uno anterior a la Secundaria por lo que ya contaban con documentos oficiales para ingresar a este nivel educativo. Al contrario de Estados fronterizos como lo son: Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas, en el Estado de Hidalgo puede disminuir el número de desplazamientos que hace las

familias migrantes entre países durante un ciclo escolar, ya que es un estado de la zona centro del país y por tanto las distancias que deben recorrer. Es importante mencionar que ninguno de los alumnos entrevistados ha interrumpido sus estudios y mantienen promedios superiores a ocho, por tanto no se presenta ninguna situaciones de rezago por el transito de un sistema educativo diferente al mexicano, contrario a las conclusiones sobre el alto índice de rezago escolar en alumnos transnacionales (Zúñiga, 2008).

La incorporación al sistema educativo en cuestión de inscripción no presentó un obstáculo para los alumnos transnacionales de este caso, pero en cuanto a la integración al salón de clases y a los compañeros es una situación más compleja. En el caso “Secundaria de Tepeapulco” la profesora habla sobre el proceso de adaptación de los alumnos transnacionales:

Pues ha sido, yo considero que bueno, por que traen no digamos el inglés no así como que digas híjole como le va hacer. Si, traen mucho español y la cuestión de desenvolverse con sus compañeros ha sido aceptable, no habido problema digamos significativo, Que tenga que asilarlos o alguna situación diferente.

(et al.)

En cuanto al lenguaje todos los alumnos transnacionales del caso “Secundaria de Tepeapulco” consideran que se sienten cómodos hablando en Español (Castellano), sólo cinco se sienten cómodos hablando ambos idiomas y únicamente Rosa sigue practicándolo y estudiando de manera particular; contrario a la investigación realizada por Tacelosky (2010) donde los alumnos transnacionales se sienten más cómodos hablando inglés y tienen grandes dificultades

para entender el español, la diferencia recae en que los alumnos del caso “Secundaria de Tepeapulco” esto se debe a que los alumnos regresaron edades tempranas a México.

Que los alumnos no tengan un dominio del idioma inglés en un grado medio quiere decir que no están desarrollando las competencias que el programa de estudios plantea en cuanto a la adquisición de una segunda lengua, ya que se plantea que “en los niveles de Primaria y Secundaria, el inglés se consolida mediante el aprendizaje en situaciones formales y concretas que fortalecen el intercambio oral y textual de los alumnos de forma colaborativa” (p. 47), entonces la experiencial cultural de los alumnos transnacionales también debería ser tomada en cuenta para el aprendizaje de significativo. Así mismo la enseñanza de la lengua de origen puede ser una estrategia más para preservar la cultura de los alumnos, en este caso el idioma inglés puede ser una forma de acercamiento de los alumnos transnacionales a una parte de su identidad.

Conclusiones Categoría Trayectoria escolar

En el caso “Secundaria de Tepeapulco” se pudieron observar dos diferentes situaciones de trayectoria escolar, casi con la misma frecuencia:

- a) Cinco alumnos nacidos en Estados Unidos pero que nunca estuvieron dentro del sistema educativo de ese país y han cursado su escolaridad sólo en México.
- b) Siete alumnos nacidos en Estados Unidos que inician su escolaridad en ese país y regresan a México para continuar sus estudios.

Y no se observó ninguna situación donde el alumno halla nacido en Estados Unidos pero que mantenga una circulación constante entre países y por tanto entre sus sistemas educativos.

Esto se presenta debido a la zona geográfica donde se ubica el Estado de Hidalgo, es decir, que al no ser un estado fronterizo como Baja California, Sonora, Chihuahua, Baja California y Tamaulipas, el traslado de los alumnos entre un país y otro es menos frecuente.

Aunque los alumnos transnacionales estuvieron dentro del sistema educativo estadounidense únicamente en primaria, hacen énfasis en la diferencia de la infraestructura de las escuelas con respecto a las mexicanas y a diferencia de lo que se suponía los alumnos tiene una valoración positiva de su experiencia en ese país, tanto como en la vida escolar como en lo cotidiano. Por tanto no presentaron un alta visibilidad en Estados Unidos que los excluyera.

Por otro lado se afirma que los alumnos transnacionales tiene una condición de invisibles dentro del sistema educativo mexicano ya que no se conocen las características específicas ni se aplican adecuaciones curriculares, debido a la falta de un diferenciador externo, lo que aumenta la importancia de realizar un diagnóstico profundo del alumno para dar atención a la diversidad en el salón de clases, tomando en cuenta lo lingüístico, cultural, social así también en las capacidades, los ritmos y estilos de aprendizaje, y así lograr una verdadera educación para todos que no solo se refiera al acceso sino a la calidad de la educación. Parte importante de diagnosticar la situación migrante de estos alumnos es informarlos sobre los programas de apoyo que se han creado desde el sector público y privado.

Triangulación de la información: Categoría Identidad cultural en la asignatura de Artes Visuales

Los alumnos transnacionales que estuvieron inscritos en el sistema educativo estadounidense tomaron clases de distintas disciplinas, ya sea música, danza, artes visuales o teatro, sin embargo se encontraban cursando el nivel primaria; en México la Educación Artística de ese mismo nivel se mezclan las cuatro disciplinas y es hasta Secundaria cuando se dividen según la experiencia que tenga el docente. Esto quedó estipulado en la reforma educativa del 2006 al nivel Secundaria, por tanto:

Las escuelas podrán optar por la o las disciplinas que les sea más factible implementar, considerando las condiciones y los recursos con los que cuenten, las características de la población escolar y a comunidad, así como la conveniencia de que el docente de artes imparta la disciplina que conoce mejor y en la cual posee mayor experiencia y seguridad, puesto que para enseñar a pensar y hacer en alguna modalidad artística es importante que el docente haya desarrollado las habilidades que se involucran en estos procesos, lo que requiere de conocimientos y experiencias.

(SEP, 2006c, p. 8)

El docente también lo afirma cuando se le pregunto sobre la afinidad de los alumnos para estudiar Artes Visuales en vez de Música o Danza que son las otras disciplinas que se imparten en la esta escuela: “El de Música se queda con los de tercero, y yo doy en la tarde. Entonces ahí es adaptado a la cantidad de horas que tiene cada profesor, sobre todo a lo que es uno afín” (DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015).

Entonces los alumnos no pueden elegir que disciplina artística estudiar en la asignatura de Artes, lo que no deja marco para sus propios intereses, y como se observó en las entrevistas sólo cuatro alumnos transnacionales realizan actividades extraescolares que se relacionan con la asignatura de Artes Visuales; limitándose únicamente al dibujo. En este sentido el currículo oficial habla sobre crear ambientes de aprendizaje tomando en cuenta la participación de los padres de familia mediante la organización del tiempo libre y generar espacios para la formación educativa (SEP, 2011d), aunque no se presentan actividades que los alumnos consideren afines a la asignatura de Artes Visuales, no significa que las familias no cumplan con esta encomienda.

Cinco alumnos mencionan entre su asignaturas que más les agradan una de ellas es la de Artes Visuales y únicamente a un alumno no le agrada la asignatura, sin embargo todos cursan Artes Visuales lo que muestra que el interés de cada alumno no es un elemento considerado para la asignación de la disciplina a desarrollar en la clase de Artes. Previo a esta investigación se aplicó un cuestionario a un grupo de cuarenta y tres alumnos de segundo grado de Secundaria del municipio de Tecozautla en Hidalgo, y aunque los fines eran distintos a los objetivos de este trabajo, se corroboró que la asignatura de Artes depende de la experiencia del docente y no de los intereses personales de los alumnos, lo que influye de manera significativa sobre como se desarrolle la clase. En el caso del grupo al que se analizó, más de la mitad deseaba estudiar la disciplina de Música y no Artes Visuales. Sin embargo se les impartía Artes Visuales por la afinidad del docente, sin importar que disciplina artística desean estudiar o por las aptitudes que tuvieran para ello, lo que condiciona su disposición a aprender (Correll, 1980).

Por otro lado los alumnos transnacionales piensan que en la asignatura de Artes Visuales sirve para saber más sobre arte, saber dibujar, desarrollar su creatividad, aprender hechos

históricos, conocer otras culturas y expresar sentimientos. Según el currículo oficial el objetivo de la asignatura de Artes Visuales es:

Desarrollar la competencia artística cultural: construcción de habilidades perceptivas y expresivas por medio del conocimiento de lenguajes artísticos para fortalecer actitudes y valores. Fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural (SEP, 2011d).

Y sí se comparan ambas partes, la percepción de los alumnos y lo que dicta el Plan de Estudios 2011, no se cumple totalmente el cometido aunque va encaminada a su logro.

Al preguntarle al docente sobre las estrategias que pone en práctica para el logro de la competencia artística y cultural, responde:

Primero mostrarles que este, obviamente todo apegado al programa de estudios, lo que se quiere en este caso es despertar el interés por algún lenguaje artístico. A lo mejor no que lo dominen, por que es difícil, empezando no tenemos todo equipado, los materiales que se requieran pero si despertar el interés por. Se trata de hacer lo más práctico posible las actividades que se realicen con lo que esta al alcance por que a veces no se puede.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Aunque se deja de lado la parte del patrimonio cultural y su aprecio, se observa que el docente tiene claro lo que es la competencia artística y cultural de acuerdo a los parámetros del Plan de Estudios. Hablando sobre las necesidades que presentan los alumnos transnacionales en la clase el profesor comenta:

Pues que sería, referente a los estilos artísticos, por ejemplo el arte abstracto, dicen ¿eso qué es? como que les cuesta entender, puros rayones eso yo lo puedo hacer. A lo mejor ese tipo de términos, conceptos, les costaría un poco. Los contenidos no están no muy difíciles son cuestiones que, no saben los términos, pero lo han visto. En el caso del arte abstracto igual y por eso no les llama mucho la atención, ay que aburrido puros rayones para que, ¿eso es arte?.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Aunque se percibe que habla de los alumnos en general y no sólo de los transnacionales, da cuenta de la dificultad de incorporar el arte contemporáneo en los contenidos, una problemática actual de la Educación Artística tanto para los docente y como para los alumnos. Algunas propuestas de solución a esta situación puede ser, como recomienda Efland, Freedman & Stuhr (2003), la revisión de micro relatos para la revisión de la historia del arte, es decir, los relatos de las minorías (mujeres, etnias o en su caso migrantes) en vez de sólo tomar en cuenta los meta-relatos asociados a las obras más conocidas del arte moderno.

También el docente cuenta como considera que influye la asignatura de Artes Visuales a la formación de los alumnos transnacionales:

Sería lo ideal, por que no lo es, en su desenvolvimiento. Los tres chicos que te digo, sobretodo la niña de segundo es muy tímida, casi no se mueve de su lugar, si participa muy obligadamente. Los trabajos pues si los hace pero todavía no hay una, un desarrollo bien, hace las cosas pero no como lo esperado.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Se percibe la idea de que existe una sola manera de hacer las actividades y que los alumnos deben seguirlas, lo que limita la experimentación, la creatividad y podría decirse que hasta el interés por el autoaprendizaje. Situación que contradice lo establecido dentro del currículo oficial en cuanto al eje expresión que pertenece a los ejes de enseñanza de la asignatura de Artes Visuales:

Incita la creatividad para construir ideas propias, establecer relaciones cualitativas por medio del diálogo crítico. Por otra parte, estimula actitudes de apertura, curiosidad, respeto e interés por explorar los medios artísticos y reconocer las diferentes expresiones culturales, lo que fortalece la autoestima e identidad de los alumnos mediante la valoración de sus inquietudes, necesidades, habilidades y logros.

(SEP, 2011d, p. 20)

Entonces la idea de una respuesta única o de que los alumnos transnacionales deban desenvolverse de cierta manera no cuadra con los propósitos de la asignatura, al contrario no valora los intereses del alumno por tanto no reconoce diferentes expresiones culturales ni fortalece su identidad como individuo. También como se revisó en el Marco Normativo la evaluación debe tener en cuenta que las respuestas de los alumnos pueden enmarcarse en contextos distintos, por ejemplo un alumno de origen indígena tiene una cosmovisión diferente, entonces se suma una razón más para diagnosticar las experiencias culturales de los alumnos y no presentar una respuesta única y correcta.

En el mismo eje Expresión se dice que: “la exploración es el medio que los alumnos tienen para conocer los principios y elementos de los lenguajes artísticos, para ensayar distintas técnicas y aprovechar los materiales e instrumentos que tienen a su alcance” (et. al., p. 20). Entonces en la clase de Artes Visuales se utilizan materiales que son accesibles para los alumnos y de acuerdo a su contexto económico, como son crayolas, colores, pinturas, plastilina, papel bon, tinta, papel china, gises, papel cascaron, cartulina (Entrevistas Alumnos transnacionales, 3/12/2015) y tradicionalmente asociados a las artes visuales (la pintura, la escultura, el dibujo, la estampa, la fotografía, el video, etc.)

También entre los materiales que se utilizan en la clase es un libro de texto que los alumnos deben comprar aparte, ya que la Secretaría de Educación Pública no otorga ninguno libro para la asignatura de Artes Visuales que sea gratuito, como se hace para otras asignaturas. Al preguntarle al docente sobre la manera en que se eligió este libro y no otro, comentó:

Pues en la academia se consultaron para, pues hora si que el que fue más a pegado al programa. Y sobre todo la economía por que como era algo que se tenia que cobrar era más difícil que todos lo pudiera adquirir.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

En este sentido el currículo oficial dice que:

El programa no considera como meta del aprendizaje el dominio de los conceptos y las técnicas de las artes plásticas sino, más bien, constituye una introducción al vasto mundo

de la comunicación visual, estructurado a partir de tres tipos de imágenes: documentales, publicitarias y artísticas.

(SEP, 2006c, p. 24)

Por lo que se hizo una revisión de los libros de Artes Visuales de los tres grados (Véase Anexos) que maneja el “Secundaria de Tepeapulco” y el tipo de imágenes que se observan en los contenidos. El libro Artes Visuales con enfoque en competencias que maneja el docente fue escrito por la historiadora del arte, Isabel Serrano Fuentes y editado por Artistik’s en el 2012. En los tres libros se encontró una constante, las imágenes que se muestran son en mayor medida las artísticas, le siguen las documentales y finalmente las publicitarias. De igual manera hacen referencia a la cultura occidental y en menor medida se presentan imágenes de México y cualquier otra cultura o lugar. Como apunta Graeme Chalmers (2003) enfrentarse a nuevas formas, identidades y prácticas culturales resulta confusa, por lo que se dejan de lado, o bien, se adultera la idea de unas pocas culturas seleccionadas. Estas prácticas reproducen la idea de una cultura occidental superior y hegemónica, no obstante la clase de Artes Visuales debería fomentar el aprecio por la diferencia, no la legitimación de la idea del arte como algo alejado del alumno, sino como “una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común [... que busquen] mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural” (Efland, Freedman & Stuhr, 2003, p. 126).

Una parte central de esta investigación es conocer como la asignatura de Artes Visuales forma parte del la construcción de la identidad cultural de los alumnos transnacionales, es decir como los contenidos influyen en la manera en que se interiorizan la cultura dando forma a su propia identidad como individuo. Y como ya se ha mencionado anteriormente la identidad

cultural es el vínculo histórico que se logra a través del conocimiento de los acontecimientos históricos, tradiciones, costumbres y personajes más relevantes de un lugar; sin embargo de manera general los alumnos transnacionales piensan que no se toma en cuenta los acontecimientos históricos, sobre esto comenta el docente:

En el muralismo por ejemplo, en el muralismo mexicano hay muchas facetas de la historia, el arte rupestre también, historia, los tipos de encuadre, ángulos de visión, también el asunto de la... Este, ¿qué más sería? Pues yo creo que más que nada sería el muralismo.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Como se observa los acotamientos históricos se ven algo limitados, lo que hace pensar que la asignatura de Artes Visuales se mantiene apartado de los conocimientos que pueden adquirirse en otras asignaturas como Historia, Asignatura Estatal o Geografía, y no se considera al arte dentro de un contexto o como reflejo de la sociedad de su tiempo, sino como algo consumible (Schwarcz, 2006). En este sentido el eje contextualización de la asignatura de Artes Visuales habla sobre los acontecimientos históricos:

Implica que el alumno conozca la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas, [... con la intención de formar] la conciencia histórica de las personas –de su sentido de identidad y pertenencia–, el reconocimiento de múltiples expresiones artísticas, la comprensión de su momento cultural y social actual, además de la valoración del patrimonio artístico como un bien ciudadano que muestra la gran riqueza y diversidad de nuestro país y del mundo.

(SEP, 2011d, p. 21)

Entonces las imágenes documentales que se deben analizar en la clase de Artes Visuales, resaltando la función de la imagen como forma de conocimiento de la sociedad y su historia, como dice Velasco (1950) “el arte es conocimiento por que es la representación mental de la realidad percibida y sentida” (p. 62), es otra forma de entender el mundo uno que no utiliza palabras sino imágenes. Sin embargo el Arte sigue considerándose parte de “la intuición, la emotividad y el talento innato” (SEP, 2006d, p. 12)

Algunos de los alumnos transnacionales entrevistados también nombran tradiciones estadounidenses y mexicanas que se abordan en la clase de Artes Visuales, tales como el Halloween y Día de Muertos, Navidad o el aniversario de Independencia de México. El currículo también nombra dentro de los ambientes de aprendizaje las tradiciones, para apoyar directa o indirectamente el aprendizaje se debe aprovechar los aspectos del contexto como son: la historia local, prácticas sociales, costumbres, tradiciones, clima, flora y fauna (SEP, 2011d).

En el caso de los personajes importantes, los alumnos transnacionales sólo mencionan pintores europeos, como Miguel Ángel y Da Vinci; lo que coincide con lo que el docente menciona al preguntarle sobre los personajes que se estudian en la clase de Artes Visuales:

Se habla de los personajes sobre todo los pintores, escultores, Da Vinci, los de México del muralismo. Algunos ahorita contemporáneos de artes visuales, de fotomontaje y cosas así, fotógrafos. Pero la mayoría son mexicanos por que si me pongo a hablar de otras cosas, primero me gustaría más que conocieran primero lo que tenemos aquí y ya después con los demás.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Si los alumnos están recibiendo información sobre artistas mexicanos y no son mencionados en las entrevistas realizadas debido a que no se ha logrado la interiorización cognoscitiva, que es el primer nivel de apropiación del espacio, seguido por el apego emocional y la apropiación identitaria, esto lo refiere Ripoll & Veschambre (como se citó en Blanco, Bosoer & Apaolaza, 2014). Por esto debe de fomentarse la investigación del patrimonio nacional, local y familiar, siendo el profesor una guía para la adquisición del conocimiento.

Por otro lado las expresiones culturales que se asocian con la identidad cultural tienen que ver con los símbolos patrios y toda clase de producciones estéticas, sin importar que disciplina se maneje en la clase de Artes. Los alumnos afirman que sólo se han estudiado el himno nacional mexicano dentro de esta asignatura, es pertinente esta actividad ya que el currículo esta dirigido a formar mexicanos, pero ¿qué sucede con los nacidos en Estados Unidos?, después de todo ¿no sigue siendo parte de su identidad el lugar donde nacieron?. Esto no significa que ahora deban cantar el himno de otro país, pero si pueden incorporarse los símbolos patrios de otros países y sobre todo analizar de manera crítica cuando y para que se crearon, después los aprendizajes esperados vinculan los dimensiones del proyecto educativo, la ciudadanía global y el ser nacional (SEP, 2011c). En este sentido se le pregunta al docente sobre que otras culturas se conocer a través de la asignatura de Artes Visuales, a lo que respondió:

Igual el asunto de la India, ahorita que estaba checando la línea del tiempo (se refiere a un producto realizado por algún alumno pegado en la pared más cercana), algunas etapas y técnicas, por ejemplo del caso del grafiti que viene de Estados Unidos, ay si les encanta.

No y deja que apenas la semana pasada pintaron allá uno pero yo ni idea, fue motivo de discusión en el Consejo Técnico, que por que les pedí eso fuera de, y yo dije ni siquiera, todavía no llevo a ese contenido.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Si es que se ven imágenes de otras culturas no se hacen evidentes sus diferencias y similitudes. Estas imágenes pueden mostrar diferentes cosmovisiones, para generar un auto análisis de las propias creencias. También se observa, por el comentario anterior del docente, que los alumnos nuevamente se ven limitados a la idea tradicional del arte, dejando de lado las nuevas formas de expresión y la creatividad de cada alumno.

Por otra parte las experiencias culturales de los alumnos deben ser tomadas en cuenta como un previo para adquirir nuevos conocimientos sin embargo el docente afirma que no se relacionan con lo que se ve en clase:

Pues no mucho, por que pregunto que sabías, o que veías, o que actividades. No traen mucha formación artística, ni por ejemplo que digas me llevaron al teatro a observar o a checar. No, ellos casi lo actual es el vicio es los juegos, el Xbox, la tele, el internet, como que se esta perdiendo mucho el asunto de ir a lo mejor al cine a ver una película o ir a te decía una obra de teatro o una exposición, menos a un museo. Ahorita que trabajo cuesta que ellos vaya a un museo, igual no hay aquí, bueno lo poco que hay, pues dicen para que, ay que aburrido todo el día. Entonces lo mismo no traen mucho.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Como se planteó anteriormente (Apartado 4.3.4 Descripción contextual de la Escuela Secundaria a estudiar) la oferta cultural del municipio de Tepeapulco es escasa, pero es necesario despertar el interés por el patrimonio familiar, local, nacional y mundial en los alumnos para que se apropien del conocimiento, así lograr el aprecio y conservación del patrimonio que es una meta del programa de Artes en su competencia Artística y Cultural (SEP, 2011d).

También el docente hace mención de la gran afición que los alumnos tienen por las nuevas tecnologías y con cierto rechazo hacia el uso de estos medios, como bien apunta Bulnes (2016) se tiende a “satanizar” ante nuevas formas de comunicación, de la misma manera en que ahora se critica el uso de dispositivos móviles también se hizo con la imprenta, ya que se pensaba que acabaría con la memoria. Es importante recordar que son herramientas, y como tal, pueden utilizarse para destruir o construir, dependiendo que uso se le dé. La postura que presenta Sartori (1998) sobre dejar de lado la televisión y regresar a los libros, resulta imposible de realizarse con alumnos del siglo XXI habituados al uso de los dispositivos móviles, sin embargo pueden ocuparse esta misma cultura visual como herramienta de aprendizaje, ya que “no son un fin en sí mismas, sino el medio que les permite llegar al objetivo” (Bulnes, 2016, p. 186). En este sentido se le pregunta al docente sobre ¿cómo se relacionan las imágenes que los alumnos visualizan de manera cotidiana con la clase de Artes Visuales?:

Pues les interesa, bueno mas bien les obligamos a que primero hagan una análisis, que aprendan a ver el tipo de imágenes que le rodea, aja. Por ejemplo la publicitaria, que tan buena es, que tanto influye, segundo grado eso habla. No pues si, empieza a pues que yo que por que les gusta la ropa, que por que eso lo vi en tal comercial, les digo entonces si tiene una influencia. Ay que revisar que tan bueno es eso las formas digo las funciones que

tiene, las que utilizan para adornar y cuestiones así. Tiene mucha influencia, para ellos es significativo decir ah eso lo hice yo y voy a ocuparlo en esto y cosas así.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Entonces las imágenes publicitarias según el docente son las únicas que tiene relación con lo que los alumnos ven en su vida cotidiana, se siguen viendo a las imágenes artísticas como parte de otra realidad, alejada de los alumnos y de su contexto, esto sólo refuerza la idea de una cultura hegemónica y superior.

Parte de la identidad cultural se puede analizar mediante la interiorización de los valores, en este sentido los alumnos consideran que los valores que se desarrollan en esta asignatura son el respeto, la convivencia, la paz, la igualdad, la honestidad, la amistad, la armonía, el trabajo en equipo y la seguridad en ti mismo. El docente comenta que los valores que promueve esta asignatura son:

Primero la disciplina, el asunto de tener un hábito hacer las cosas disciplinadamente de manera limpia. El asunto de compartir, ser solidario puede ser. El asunto de la expresión o más que nada la libertad de expresión, el respeto a cada uno, sobretodo en el cuerpo. Hay muchas actividades que tienen que ver con el cuerpo humano, eso también ayuda a fomentar el respeto. Y en la actualidad se ha dado tanta cosa, que últimamente que ya ni eso ay, parte de uno de esos valores.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Y el currículo oficial habla de “la solidaridad en el trabajo colectivo, el respeto a la diversidad cultural y el compromiso con el propio aprendizaje” (SEP, 2006b). Por tanto no puede decirse que es únicamente un espacio de recreación sino un momento para que los alumnos desarrollen un auto conocimiento. En el currículo de Artes Visuales (SEP, 2011d) se manejan con verbos como reflexionar, analizar, interpretar, investigar, contextualizar, exploración, recopilar, observar, indagar, experimentar o colaborar para guiar los aprendizajes esperados y contenidos, las actividades que los alumnos realicen deben ir en este caso para formar alumnos críticos y creadores de su propio conocimiento.

El sentido de pertenencia es otro ámbito que se puede observar en la identidad cultural y con respecto a esto los alumnos transnacionales afirman que es su deseo regresar a Estados Unidos, ya sea para visitar y conocer, estudiar o para quedarse a vivir. Las valoraciones positivas de los alumnos matizan la idea negativa de la escolaridad de los alumnos transnacionales en este país (Zúñiga, 2008).

No obstante una de las barreras que les impide regresar, es el manejo del idioma, ya que a pesar de haber nacido y vivido algunos años en Estados Unidos no dominan el idioma inglés. Por tanto no se cumple el objetivo que plantea el currículo oficial, con respecto a la asignatura de Inglés: “dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social” (SEP, 2011c, p. 47).

En este sentido al cuestionar a los alumnos transnacionales sobre si se auto definen como mexicanos, estadounidenses, ambos o ninguno, respondieron de maneras distintas: se consideran sólo dos alumnos como estadounidenses y siete alumnos se consideran tanto mexicanos como estadounidenses. Sin embargo ninguno contestó sentirse únicamente mexicano, lo que confirma

que la clase de Artes Visuales debe ser un espacio de conocimiento de otras culturas y sobre todo basarse en los intereses e inquietudes de los alumnos.

En el caso “Secundaria de Tepeapulco los alumnos transnacionales desean conocer más sobre el país donde nacieron y donde viven actualmente a través de la asignatura de Artes Visuales, también se le preguntó al docente sobre la disposición de los alumnos transnacionales para conocer más sobre el patrimonio a lo que contesto:

Pues considero que si al cien por ciento, no han puesto resistencia total a no trabajar, a no querer hacer las cosas. (Se le pregunta por el patrimonio local) Pues también la actividad que apenas les puse de la Casa de la Cultura y el Museo que tienen ahí en la iglesia y pues si hubo respuesta.

(DAV, comunicación personal, 8 de diciembre de 2015)

Por esta razón es de suma importancia la oferta cultural por parte del municipio para el logro de los fines educativos de la asignatura de Artes Visuales, las políticas culturales también afectan a las políticas educativas por lo que deben trabajarse de manera estrecha. Y el currículo oficial lo establece, se deben “diversificar los entornos de aprendizaje” (SEP, 2011d, p. 96), entre ellos las actividades culturales planteadas por el municipio para apoyar en la formación educativa de los alumnos.

Conclusiones Categoría Identidad cultural en la asignatura de Artes Visuales

La construcción de esta tercera categoría esta relacionada con la conceptualización que se realizó en esta investigación sobre la identidad cultural: es el sentido de pertenecía a un grupo

social, a un tiempo y espacio, es decir que tiene un vínculo histórico con las expresiones culturales de un pueblo y la interiorización de sus valores, que conduce la visualización de su pasado, presente y futuro; y se encuentra en continua construcción. Al relacionarla con la asignatura de Artes Visuales se entiende que las actividades realizadas en este espacio educativo deben ir encaminadas a la construcción de la identidad cultural de los alumnos. Primeramente se caracterizara la asignatura de Artes Visuales desde las perspectivas de los alumnos transnacionales y el docente con respecto al currículo oficial y posteriormente se vincularan los contenidos con la construcción de la identidad cultural.

La disciplina que se imparta en el espacio curricular de Artes depende directamente de los conocimientos y habilidades del docente si tomar en cuenta los interés y destrezas de los alumnos. También el espacio de la asignatura de Artes Visuales es percibido como un espacio para el recreo y el esparcimiento, dando poco valor a sus contenidos como herramientas para la generación de conocimiento. En cuanto a los materiales se toma en cuenta el contexto económico para el trabajo en clase, que por otro lado los alumnos tienen que adquirir un libro de texto ya que no existen libros gratuitos para esta asignatura. Este material resulta ser una herramienta de reproducción de la cultura hegemónica y refuerza la idea del arte ajeno a la vida cotidiana del alumno, ya que presenta en su mayoría imágenes artísticas que hacen referencia a la cultura occidental, dejando de lado las imágenes documentales y publicitarias. Para contrarrestar esta tendencia es necesario que se tomen en cuenta los micro-relatos de las minorías e incentivar la expresión y la creatividad ya que en el arte no existen respuestas únicas y correctas.

En cuanto al enfoque con el que se están impartiendo la asignatura de Artes Visuales en el caso “Secundaria de Tepeapulco” se siguió la clasificación propuesta por la artista, educadora e investigadora Carmen Mörsch, define cuatro discursos de la educación artística (Mörsch, 2009):

- **Afirmativo:** el arte que se considera para enseñar es el que se encuentra en galerías, museos, catálogos, etc., es decir el arte oficial. El alumno y profesor se consideran estáticos únicamente receptores de contenidos predefinidos.

- **Reproductivo:** el arte debe llegar al máximo número de personas y se hacen talleres lúdicos, proviene de la literatura pedagógica que producen los museos.

- **Deconstructivo:** poco común pero que busca que el público participe en la construcción de los espacios artísticos, dando la voz a otros actores sociales y, reflexionando de manera crítica los procesos involucrados en la construcción del arte.

- **Transformativo:** en pro de la participación social, el museo es una organización dinámica, donde la institución se relaciona con su entorno, creando significados más locales.

Según las percepciones de los alumnos, la clase de Artes Visuales mantiene el tradicional rol de reproducción de la cultura occidental, ya que los alumnos sólo han interiorizado elementos del arte oficial y clásico, dejando de lado el patrimonio nacional, local y hasta el familiar, es decir que se mantiene un discurso afirmativo y reproductivo.

Otro punto importante es la generación de ambientes de aprendizaje, es decir, la incorporación de actividades culturales externas a la escuela, o con el uso de las nuevas tecnologías a los contenidos dentro de las clases de Artes Visuales. Estas se presentan de manera limitada ya que la mayoría de los alumnos transnacional no realizan actividades afines a la asignatura de Artes Visuales.

También se observa que el docente encamina su práctica hacia el cumplimiento de la competencia artística y cultural, que es la construcción de habilidades perceptivas y expresivas por medio del conocimiento de lenguajes artísticos para fortalecer actitudes y valores. Fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural (SEP, 2011d). Sin embargo

el objetivo de esta investigación es conocer como se construye la identidad cultural de los alumnos transnacionales, es decir, como a través de los contenidos se da apertura a los alumnos que han nacido en Estados Unidos para construir su propia identidad cultural.

En los contenidos de la asignatura de Artes Visuales se presentan acontecimientos históricos de manera esporádica y sin profundizar en la relación con el arte, siendo este una expresión de un tiempo y lugar. Así también las tradiciones y costumbres se incorporan de manera superficial y los personajes que se mencionan únicamente son referentes al contexto artístico, entonces la asignatura no procura el desarrollo de vínculo histórico con el patrimonio local, nacional o familiar. En cuanto a los símbolos patrios, se limitan únicamente a los mexicanos sin un análisis crítico ni reflexivo, no obstante los valores que los alumnos y el docente mencionan que son trabajados en la asignatura forman parte de los ideales del ciudadano del mundo que se busca formar mediante el currículo oficial.

El sentido de pertenencia de los alumnos transnacionales se vincula con ambos territorios, el Mexicano y el Estadounidense, también los alumnos manifiestan su deseo por conocer más sobre ambos países mediante la asignatura de Artes Visuales, así como existe una aspiración por regresar al país donde nacieron, entonces las experiencias culturales deben ser tomadas en cuenta en los contenidos de esta asignatura y fomentar la construcción de la propia identidad cultural guiando al alumno hacia el descubrimiento del patrimonio cultural mundial, nacional, local y familiar.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

A partir de la información recolectada en las entrevistas semi-estructuradas se presentan conclusiones siguiendo los objetivos específicos, para finalmente dar respuesta al objetivo general de la investigación y lograr a través del estudio de casos de la “Secundaria de Tepeapulco” comprender cómo se construye la identidad cultural de los alumnos transnacionales en la asignatura de Artes Visuales en una Escuela Secundaria del Estado de Hidalgo durante el ciclo escolar 2015 – 2016.

Se considera que los objetivos específicos fueron logrados: con la revisión de los documentos oficiales a nivel nacional e internacional se concluye que la investigación en relación a los alumnos en situación de migración es basta, teniendo como temas clásicos como las “causas de la migración; proceso migratorio; perfiles, regreso y reinserción de los migrantes; uso de remesas y políticas inmigratorias de Estados Unidos” (Arroyo, 2010, p. 234), sin embargo las políticas educativas trabajan de manera superficial las condiciones en las que se encuentran los alumnos transnacionales, así como las estrategias que pueden apoyar a los docentes en la atención a la diversidad desde el respeto a la diferencia, que sea una escuela de variación simbólica e incluyente que permita pensar otro presente construido por los estudiantes (Duschatzy, 1999). Otro dato importante en la revisión de la bibliografía, es el uso del término alumno transnacional de manera casi exclusiva en el contexto nacional mexicano y en especial en los estados fronterizos, teniendo como mayor referencia los estudios en los que ha participado el Dr. Victor Zúñiga desde el año 2005.

Los alumnos transnacionales se encuentran en situación de invisibilidad (Zúñiga, 2008) tanto en la institución escolar como en el salón de Artes Visuales, pero no presentaron una alta visibilidad (Sánchez, 2008) cuando se encontraban en es sistema educativo en Estados Unidos.

En cuanto al conocimiento de las características socioeconómicas y culturales de los alumnos transnacionales del caso “Secundaria de Tepeapulco”, se concluye que provienen de familias biparentales, es decir, donde predomina el parentesco primario, padre, madre y uno o más hijos (Millán & Serrano, 2002) y de recursos escasos, puesto que los padres se dedican al sector de servicios y las madres a las labores del hogar y con máximo grado de estudios el nivel medio superior.

La trayectoria de los alumnos transnacionales presenta las siguientes situaciones:

a) Cinco alumnos nacidos en Estados Unidos pero que nunca estuvieron dentro del sistema educativo de ese país y han cursado su escolaridad sólo en México.

b) Siete alumnos nacidos en Estados Unidos que iniciaron su escolaridad en ese país y regresan a México para continuar sus estudios.

c) Ningún alumno que halla nacido en Estados Unidos pero que mantenga una circulación constante entre países y por tanto entre sus sistemas educativos.

Por lo que no presentan problemáticas con el lenguaje o en la adaptación del contexto ya que regresaron con sus familias a edades tempranas y algunos nunca se encontraron dentro del sistema educativo estadounidense, a diferencia de estudios en realizados en estados fronterizos (Baja California, Sonora, Chihuahua, Baja California y Tamaulipas) los alumnos no son percibidos en situación de marginación constante.

Sobretudo la pregunta de investigación principal se considera respondida ¿Cómo se construye la identidad cultural de los alumnos transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales? Comprendiendo que el currículo de la asignatura de Artes Visuales pretende el aprecio y valoración del patrimonio, sin embargo al no ser considerada su condición como alumnos transnacionales, se deja de lado cualquier adecuación curricular de acuerdo a sus experiencias

culturales, entonces no se trabaja sobre la identidad cultural, ya que es construida a partir de la biografía, es decir, de las experiencias vividas, pero igualmente de la historia colectiva de la cultura a la que se pertenece (Castells, 2005). Al tener un enfoque de esta asignatura para el conocimiento del patrimonio mundial, nacional, local y familiar puede permitir a los alumnos transnacionales construir su propia identidad cultural, sobre todo cuando se alienta una actitud de investigación por diferentes medios ya sean electrónicos, escritos u orales.

6.1 Recomendaciones

A partir del estudio de casos “Secundaria de Tepeapulco” y la literatura asociada a la temática de alumnos transnacionales se presentan las siguientes recomendaciones para los actores sociales involucrados en el proceso educativo del alumnos transnacional.

Profesores de la asignatura de Artes Visuales:

- Identificar a los alumnos transnacionales para la su atención diferenciada dentro del aula.
- Realizar un diagnóstico sobre los conocimientos, habilidades e interese del alumno.
- Trabajar en colegiado con los profesores de las demás asignaturas para tratar temas de migración, identidad cultural, binacionalidad.
- Promover hábitos de investigación por medios distintos, tanto electrónicos, como escritos, orales y audiovisuales para el desarrollo de los contenidos.
- Trabajar desde los micro-relatos de las minorías y no sólo desde los meta-relatos del arte moderno.
- Involucrar a los padres de familia en la organización de espacios de aprendizaje fuera del recinto escolar.

- Reflexionar con los alumnos sobre el carácter dinámico de la identidad, que si bien nos define como individuo siempre se encuentra en constante cambio.
- Priorizar las actividades académicas que fortalezcan el trabajo colaborativo, el aprecio de la diversidad cultural y las cosmovisiones de los diferentes pueblos .
- Ampliar el acervo de imágenes que se trabajan en la clase de Artes Visuales, que incluyan imágenes cotidianas, artísticas, publicitarias y documentales.

Dirección de la Escuela:

- Dar visibilidad a los alumnos transnacionales y sobre sus necesidades académicas.
- Trabajar de manera conjunta con los profesores para la detección y atención de los alumnos transnacionales.
- Mantener el dialogo con los programas que apoyen a los alumnos transnacionales así como vincularlos con las instancias correspondientes.
- Organizar actividades que enriquezcan el conocimiento sobre el patrimonio mundial, nacional, local y familiar.
- Informar a las padres de familia sobre el documento de transferencia para facilitar el traslado de los alumnos a otro sistema educativo.

Otros actores:

- Las políticas culturales afectan a las políticas educativas por lo que deben trabajarse de manera estrecha y mejorar la oferta cultural.

- Cada uno de los estados fronterizos o no fronterizos deben realizar un diagnóstico de la situación de alumnos transnacionales para poder situar estrategias de atención desde el ámbito educativo, así como mejorar los sistemas de información.
- La comunidad académica especializada en temas de investigación educativa orientada a las artes visuales deben fortalecer los procesos de indagación para que los productos cuenten con un rigor metodológico que para ser considerado como conocimiento científico.
- Los programas de apoyo deben mejorar la comunicación con las escuelas y sus profesores así como la difusión sobre los servicios que ofrecen a los alumnos transnacionales.
- La Secretaría de Educación Pública debe concretar estrategias para la atención de los alumnos transnacionales sobre todo en los estados fronterizos. Así como clarificar la postura teórica y práctica que se debe seguir en cuanto a la atención de la diversidad cultural, sobre todo dentro de una sola publicación ya que se han revisado más de ocho diferentes documentos para dar forma a lo que implica la asignatura de Artes Visuales.
- Los investigadores educativos deben plantearse incógnitas con respeto a los alumnos transnacionales que aporte conocimiento científico para la mejora de los procesos educativos.

Finalmente se considera cumplido el propósito de esta investigación ya que se presenta una perspectiva diferente de la asignatura de Artes Visuales, ya que no solo es un espacio curricular de esparcimiento, sino de autoconocimiento y reflexión.

REFERENCIAS

- Adick, C. (2011). Organizaciones educativas transnacionales: una nueva línea para la investigación de las relaciones Norte-Sur. En Emmerich, G. & Pries, L. (Coords.), *La transnacionalización. Enfoques teóricos y empíricos* (pp. 66 - 71). México: Universidad Autónoma de México.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. & Wiskitski, J. (2002). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Albert, M. (2004). Las escalas como técnica para la medición del proceso de aculturación o competencia intercultural. *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/2746>
- Arroyo, J. (2010). Migración México – Estados Unidos, remesas y desarrollo regional, trinomio permanente. En Ordorica, M. & Prud'homme, J. (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 180 - 184). México: El Colegio de México.
- Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de cultura económica.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y escuela*. Madrid: Síntesis Educación.
- Blanco, J., Bosoer, L. & Apaolaza, R. (2014). *Movilidad apropiación y uso del territorio: una aproximación a partir del caso de Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jorge%20Blanco.pdf>
- Bulnes, M. (2016). *Entender y formar a los adolescentes en la era digital*. México: Paidós.
- Carrillo, P. (2015). *Investigación Basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Castellanos, E. (1987). Marco normativo de la Educación Pública en México. *Revista de la Educación superior*, 62, 1-7. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista62_S1A3ES.pdf
- Chihu, M. (2002). *Sociología de la identidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coller, W. (1980). *El aprender*. Barcelona: Herber.
- Delaunay, D. (1997). Los migrantes invisibles. En Bustamante, J. Delaunay, D. & Santibáñez, J. (Eds.), *Talleres de Medición de la Migración Internacional*, (53-69). México: El Colegio de la Frontera Norte y ORSTOM.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Magíster.
- Díaz, T. (2015). *El desarrollo integral del alumno: algunas variables familiares y de contexto*.
- Díaz, V. (2009). *Metodología de la investigación científica bioestadística para profesionales y estudiantes de ciencias de la salud*. Santiago de Chile: Ril.
- Duschatsky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. México: Paidós.
- Efland, A., Freedman K. & Stuh P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós. *Revista Ibero-americana de educación*. 68(1), 125 – 140. Recuperado de rieoei.org/deloslectores/6884.pdf
- Elliot, J. (1999). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escot, L., Fernández, J. & Poza, C. (2009). La división del trabajo entre los miembros de la pareja. En Bote, V., Escot, L. & Fernández, J. (Eds.), *Pensar como un economista*. Madrid: Delta.
- Flores, P. (2008). *Análisis de la política pública en educación*. México: Universidad Iberoamericana.

- Franco, M. (2014). Los estudiantes inmigrantes sujetos emergentes del derecho a la educación. *Construcción ciudadano de lo público*, 44(1), 93–131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030478005>
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Giménez, G. (s.f.). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Perio*. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Graeme, C. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Herrera, M. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 413 – 421. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kravzov, E. (2003). Globalización e identidad cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 46(187), 237-245. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmstpys/article/view/42407>
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Leah, A. (2008). El impacto de la migración mundial en la educación de niños pequeños. *Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Tecnología*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162977s.pdf
- LGE (1993). *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, Gobierno Federal, abril 20 2015. México.

- LGIFE (2014). *Ley General de la Infraestructura Física Educativa*, Gobierno Federal, mayo 5 2016. México.
- Loyo, A. (2012). *Evaluación de diseño del programa atención educativa a grupos en situación vulnerable*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3012/2/images/evaluacion_pesivu032.pdf
- Marí, Y. (2005). Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo. En García, F. & Molina, J. (Coords.), *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid, Alianza.
- Martínez, C. (2010). Bosquejo para entender las identidades regionales. En Blancarte R. (Coord.), *Los grandes problemas de México*, 6. México: El colegio de México.
- Martínez, F. (s.f). *Redes para la identidad cultural: empezando el camino*. Universidad Tecnológica Nacional de Argentina. Recuperado de www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/131.doc
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McMillan J. & Schumacher S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education.
- Menz, V. & Muñoz, A. (2012). *Recepción y comprensión de las artes visuales contemporáneas en Santiago de Chile*. Chile: Universidad de Chile.
- Merino, M. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Revista Teoría de la Educación*, 16, 49-64. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3068/3101>
- Millán, M. & Serrano, S. (2002). *Psicología de la familia*. Madrid: Caritas.

- Miranda, F. (2013). Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades. *Revista Digital do LAV*, 6 (11). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3370/337028478003.pdf>
- Moctezuma, M. (2008). *Transnacionalidad y transnacionalismo*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Molano, L. (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. Revista Ópera, 7, p. 69-84. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Montané, A. (2008). *Sistema de actividades que contribuyen a la formación de la identidad cultural desde las asignaturas humanísticas en Secundaria Básica*. (Tesis de maestría, Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael María de Mendive). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/Elizabet.pdf>
- Morton, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en al escuela*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morton, V. (2002). *El aprendizaje que dan las artes. La perspectiva que dan los estudiantes de secundaria*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178941436.pdf>
- Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- OEA (2005). Mapeando de políticas públicas para el proyecto Educación de niños y jóvenes migrantes. *Organización de los Estados Americanos*. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Ew4wkCdTUnY%3D&tabid=1232>

- OEA (2005). Programa Interamericano para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos de los Migrantes, Incluyendo Trabajadores Migratorios y sus Familias. *Organización de los Estados Americanos*. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2141_XXXV-O-05_esp.doc
- ONU (2014). La situación demográfica en el mundo. Reporte conciso. *Organización de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/trends/Concise%20Report%20on%20the%20World%20Population%20Situation%202014/es.pdf>
- Paniagua, G & Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Picardo, O. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. *Colegio García Flamenco*. Recuperado de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- PND (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- RAE. (2012). Diccionario de la lengua española. *Real Academia Española* 22.a ed. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Rascón, M. (2007). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. (Tesis de doctorado, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16795246.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.

- Rodríguez, J. & Córdova, C. (2011). *Modelo pedagógico para la instrumentación de la identidad cultural campesina en las Secundarias Básicas Suburbana*. Ciencias Holguín, 17 (4), 1-11.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181522340009>
- Sánchez, J. (2008). Reflexiones sobre el fracaso escolar: los alumnos transnacionales en las escuelas de México. En Zúñiga, V., Hamann, E. & Sánchez, J. (Coords.), *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Santibáñez, L., Campos, M. & Jarillo, B. (2011). *Diez puntos para entender el gasto educativo en México: Consideraciones sobre su eficiencia*. México: México Evalúa Centro de Análisis de Políticas Públicas.
- Sartori, G., (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Taurus.
- Schmidt-Welle, F. (2011). *Multiculturalidad, transculturalidad, heterogeneidad. Una crítica a la interculturalidad*. México: Herder.
- SEP (2006a). *Artes, Artes Visuales. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006b). *Educación Básica. Secundaria Plan de Estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006c). *Educación básica. Secundaria. Artes. Artes Visuales. Programas de estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006d). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Artes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2008). *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.*

México: Secretaría de Educación Pública. (primera impresión 2000).

SEP (2011a). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica.* México: Secretaría de

Educación Pública.

SEP (2011b). *Manual para tender en acuerdo 592. La articulación de la Educación Básica.*

México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011c). *Plan de estudios 2011. Educación Básica.* México: Secretaría de Educación

Pública.

SEP (2011d). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria.*

Artes. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2014). *Programa Binacional de Educación Migrante. Normas de Control Escolar 2014 –*

2015. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

SEPH (2011). *Programa Sectorial de Educación Pública.* México: Secretaría de Educación

Pública de Hidalgo (SEPH)

Silva, V. (2013). *El conflicto de las identidades. Comunicación e imágenes de la*

interculturalidad. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata

Tacelosky, K. [cajanegra56] (2011, septiembre 16). *VII Foro Latinoamericano de Educación*

Intercultural, Migración y Vida Escolar I [Archivo de video]. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=mbrpnf9zGc8>

Tedesco, J., Operti, R. & Amadio, M. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular.* BE

Working Papers on Curriculum Issues, (10), 1-23. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328S.pdf>

- UNESCO (2004). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNESCO (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Chile. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Tecnología*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- UNICEF (1989). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. *Estados Unidos: Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelsderechos.pdf>
- UNICEF (2006). *Estado Mundial de la infancia*, 2006. Excluidos e invisibles. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_sp.pdf
- Valdés, G. (2007). Diagnóstico para la atención a la infancia migrante indígena en Sonora. *Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/diagnostico_para_la_atencion_a_la_infancia_indigena_en_sonora.pdf
- Velasco, J. (1950). El arte es forma de conocimiento. *Revista Archipiélago*, (58-62). Recuperado de http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/carlos_salgado/wp-content/uploads/2012/10/El-arte-es-forma-de-conocimiento.pdf
- Zúñiga, V., Hamann, E. & Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.

Zúñiga, V., Hamann, E. & Sánchez, J. (2008). *Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar*. México: El Colegio de México.

Zúñiga, V. & Sánchez, J. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Revista Trayectorias*, 12(30), 5-23.
Recuperado de trayectorias.uanl.mx/30/pdf/alumnos_transnacionales.pdf

ANEXOS

| ESTÁNDARES CURRICULARES ¹ | | 1 ^{er} PERIODO ESCOLAR | | | 2 ^o PERIODO ESCOLAR | | | 3 ^{er} PERIODO ESCOLAR | | | 4 ^o PERIODO ESCOLAR | | |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---|---------------------------------|--|--|
| CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA | Preescolar | | | Primaria | | | | | | Secundaria | | | |
| | 1 ^o | 2 ^o | 3 ^o | 1 ^o | 2 ^o | 3 ^o | 4 ^o | 5 ^o | 6 ^o | 1 ^o | 2 ^o | 3 ^o | |
| LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | Lenguaje y comunicación | | | Español | | | | | | Español I, II y III | | | |
| | | Segunda Lengua: Inglés ² | | Segunda Lengua: Inglés ² | | | | | | Segunda Lengua: Inglés I, II y III ² | | | |
| PENSAMIENTO MATEMÁTICO | Pensamiento matemático | | | Matemáticas | | | | | | Matemáticas I, II y III | | | |
| EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | Exploración y conocimiento del mundo | | | | | | Ciencias Naturales ³ | | | Ciencias I (énfasis en Biología) | Ciencias II (énfasis en Física) | Ciencias III (énfasis en Química) | |
| | Desarrollo físico y salud | | | Exploración de la Naturaleza y la Sociedad | La Entidad donde Vivo | Geografía ³ | | | Tecnología I, II y III | | | | |
| | | | | | | | | | Geografía de México y del Mundo | Historia I y II | | | |
| Desarrollo personal y social | | | Formación Cívica y Ética ⁴ | | | | | | Asignatura Estatal | | | | |
| | | | | | | | | | Tutoría | | | | |
| Expresión y apreciación artísticas | | | Educación Física ⁴ | | | | | | Educación Física I, II y III | | | | |
| | | | | | | | | | Educación Artística ⁴ | | | Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales) | |

Fuente Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011c).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ALUMNOS
TRANSNACIONALES A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE ARTES VISUALES**

Guía de entrevista para el alumno transnacional inscrito en Secundaria

Fecha de entrevista:

Escuela:

Hora de inicio:

Hora de termino:

OBJETIVO La información recabada en esta entrevista servirá para el trabajo de tesis, que tiene como propósito: Comprender como se construye la identidad cultural de los estudiantes transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales en nivel Secundaria en el Estado de Hidalgo.

CONSETIMIENTO INFORMADO Se le informa que los datos que proporcione serán utilizados exclusivamente por el responsable de esta investigación, así como será de manera anónima y se usarán nombres ficticios. Esta entrevista es voluntaria, si tiene alguna pregunta puede realizarla en cualquier momento, así mismo puede no contestar alguno de los cuestionamientos o en su caso detener la entrevista cuando lo desee.

INFORMACIÓN PERSONAL

Lugar y fecha de nacimiento:

Lugares donde ha vivido:

Grado y grupo:

FAMILIA

¿Dónde nacieron tus padres?

¿Vives con tus padres?

¿Qué grado de estudios tiene tus padres?

¿Cuál es la ocupación de tus padres?

LENGUAJE

¿Qué lenguajes hablas habitualmente?

¿Con qué lenguaje te sientes más cómodo?

Cuando estas con tus compañeros de clase ¿qué idioma utilizas habitualmente?

DESPLAZAMIENTOS NACIONALES

¿Por qué razones tu familia se trasladaron a EU?

¿Cómo ha sido tu experiencia en EU?

¿Cómo ha sido tu experiencia en México?

TRAYECTORIA ESCOLAR

¿Qué grados escolares has cursados en EU?

¿Qué grados escolares has cursado aquí en México?

Si alguna vez has interrumpido tus estudios ¿Cuáles fueron las razones?

¿Qué promedio general llevas en la escuela?

COMPARACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

En Estados Unidos (EU)...

¿Cómo era la escuela?

¿Cómo eran los profesores?

¿Qué actividades escolares te agradaba realizar?

¿Qué actividades escolares no te gustaba realizar?

¿Cómo eran tus compañeros de clase? ¿Te sentías aceptado?

En México donde ahora estudias...

¿Te agrada la escuela donde estudias?

¿Qué piensas de los profesores?

¿Qué actividades escolares te agrada realizar y cuáles no?

¿Cómo son tus compañeros de clase? ¿Te sientes aceptado?

ASIGNATURA DE ARTES VISUALES

¿Tenias clases de Arte en EU?

¿Con que disciplina trabajan la clase de Artes?

¿Cómo era el espacio donde tenias clase de Artes?

¿Qué materiales utilizan en esa clase de Artes?

¿Qué actividades te gustaba realizar y cuáles no en la Clase de Artes?

¿En la clase de Artes el profesor pregunto algo relacionado con las tradiciones y arte de México?

En México en la asignatura de Artes Visuales

¿Qué materiales utilizan en CAV?

¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos de la CAV?

¿Para qué crees que sirve la CAV?

¿Qué actividades extra escolares realizas con relación a las artes?

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE ARTES VISUALES

Vínculo histórico

¿Qué tradiciones mexicanas y estadounidenses se abordan en la CAV?

¿Qué lugares importantes de México se mencionan en la CAV?

¿Qué acontecimientos históricos mexicanos se abordan en la CAV?

¿Qué personajes importantes se mencionan en la CAV?

Expresiones culturales

¿Qué películas, pinturas, esculturas o dibujos de la cultura mexicana y estadounidense se retoman en CAV?

¿Cómo se identifican los símbolos patrios mexicanos en la CAV?

¿Cómo se identifican los símbolos patrios EU en la CAV?

Sentido de pertenencia

¿Cómo te sientes, mexicano o estadounidense? Y ¿Por qué?

¿Qué valores promueve la CAV?

¿Qué te gustaría conocer a través de la CAV sobre México?

¿Qué te gustaría conocer a través de la CAV de EU?

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

Gracias por su colaboración

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ALUMNOS
TRANSNACIONALES A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE ARTES VISUALES

Guía de entrevista para el profesor(a) de Artes Visuales en Secundaria

Fecha de entrevista:

Escuela:

Hora de inicio:

Hora de termino:

OBJETIVO La información recabada en esta entrevista servirá para el trabajo de tesis, que tiene como propósito: Comprender como se construye la identidad cultural de los alumnos transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales en nivel Secundaria en el Estado de Hidalgo.

CONSETIMIENTO INFORMADO Se le informa que los datos que proporcione serán utilizados exclusivamente por el responsable de esta investigación, así como será de manera anónima y se usarán nombres ficticios. Esta entrevista es voluntaria, si tiene alguna pregunta puede realizarla en cualquier momento, así mismo puede no contestar alguno de los cuestionamientos o en su caso detener la entrevista cuando lo desee.

ESTUDIANTES TRANSNACIONALES

1. ¿Qué estrategias pone en práctica para atender la diversidad cultural de los alumnos?
2. ¿Durante los últimos 3 ciclos escolares cuántos alumnos transnacionales (ET) ha atendido en su clase?
3. ¿Qué necesidades académicas, fortalezas, dificultades presentan los ET?
4. ¿Cómo es el proceso de incorporación de los ET al centro escolar?

5. ¿Qué programas de apoyo para los ET conoce?

ARTES VISUALES

6. ¿Qué estrategias pone en práctica para el logro de la competencia Artística y Cultural?

7. ¿Qué valores promueve a la AAV?

8. ¿Cómo influye la AAV en la formación de los ET?

9. ¿Cómo se relacionan las experiencias culturales de los ET con la AAV?

10. ¿Qué contenidos presentan mayor problemática para los ET?

11. ¿Qué lugares históricos se trabajan en la AAV?

12. ¿Qué culturas se abordan en la AAV?

13. ¿Qué personajes importantes se estudian en la AAV?

14. ¿Qué tan dispuestos están los ET para conocer el patrimonio cultural de México y de la localidad?

15. ¿Cómo se relaciona la AAV con las imágenes que los estudiantes visualizan de manera cotidiana?

16. ¿Qué materiales se utilizan en la AAV?

17. ¿Si maneja libro para la AAV, que criterio de selección utilizó para trabajar con el libro?

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

Gracias por su colaboración

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ALUMNOS TRANSNACIONALES A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE ARTES VISUALES

Cuestionario para el Director de la escuela

OBJETIVO La información recabada en este cuestionario servirá para el trabajo de Tesis, que tiene como propósito: Comprender como se construye la identidad cultural de los alumnos transnacionales a través de la asignatura de Artes Visuales en nivel Secundaria en el Estado de Hidalgo.

CONSETIMIENTO INFORMADO Se le informa que los datos que proporcione serán utilizados exclusivamente por el responsable de esta investigación, así como será de manera confidencial y se usarán nombres ficticios. Este cuestionario es voluntario, así mismo puede no contestar alguno de los cuestionamientos.

1. ¿Está familiarizado con el concepto de alumno transnacional?
2. ¿Han tenido en esta escuela alumnos transnacionales en los últimos tres años?
3. ¿Cómo se identifican a los alumnos transnacionales en la escuela?
4. ¿Tiene conocimiento de cuantos alumnos transnacionales se encuentran inscritos en esta escuela?
5. ¿Sabe de qué lugares provienen los alumnos transnacionales de esta escuela?
6. ¿Cómo se incorporan a la escuela los alumnos transnacionales?

7. ¿Conoce el documento de transferencia y cómo se utiliza?
8. En caso de no contar con documentos para su incorporación a la escuela ¿Qué proceso se lleva a cabo?
9. ¿Qué problemáticas presentan los alumnos transnacionales en la escuela?
10. ¿Conoce algún programa de apoyo para alumnos transnacionales?
11. ¿Cómo ha sido el contacto de la escuela con el *Programa Binacional de Educación Migrante* o con *Educación Básica Sin Barreras*?
12. ¿De que manera participan los padres de familia en la inserción del alumnos transnacionales?
13. ¿Cómo considera que se atienden a los alumnos transnacionales desde el aula?
14. ¿Qué actividades culturales se llevan a cabo en la escuela que involucren las experiencias culturales de los alumnos transnacionales?
15. ¿Tendrá alguna sugerencia para la atención de los alumnos transnacionales?

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

Gracias por su colaboración

ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE ARTES VISUALES I, II Y III

Se revisitaron los libros escritos por Isabel Serrano Fuentes y editados por Artistik's: Artes Visuales con enfoque en competencias I, II y III, material que se utiliza en la clase de Artes Visuales a la que asisten los alumnos transnacionales.

Siguiendo la división que señala el currículo oficial (SEP, 2006) las imágenes que se deben utilizar en esta clase son: documentales, publicitarias y artísticas, en base a esto se categorizó cada una de la imágenes contenidas en los tres libros para conocer en que proporción se muestra cada tipo de imagen.

También se categorizó según el origen de esa imagen, si provienen de la cultura occidental, mexicana o de algún otro sitio, con la finalidad de conocer si se cuenta con una diversidad de imágenes para que los alumnos aprecien la diferencia.

A continuación se presentan el cuadro de análisis resumido de las imágenes presentes en los libros de Artes Visuales, categorizadas como anteriormente se explicó.

| LIBRO | TIPO DE IMAGEN SEGÚN DEL CURRÍCULO | NÚMERO DE IMÁGENES | ORIGEN | NÚMERO DE IMÁGENES |
|---------------------|--|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| Artes Visuales I | Documentales | 80 | Occidental | 155 |
| | Publicitarias | 0 | México | 56 |
| | Artísticas | 148 | Otros lugares | 19 |

| | | | | |
|--------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Total de imágenes | 228 | Total de imágenes | |
| Artes | Documentales | 32 | Occidental | 126 |
| Visuales II | Publicitarias | 5 | México | 35 |
| | Artísticas | 138 | Otros lugares | 12 |
| | Total de imágenes | 175 | Total de imágenes | 175 |
| Artes | Documentales | 17 | Occidental | 136 |
| Visuales III | Publicitarias | 1 | México | 44 |
| | Artísticas | 170 | Otros lugares | 8 |
| | Total de imágenes | 188 | Total de imágenes | 188 |

Fuente elaboración propia.