

LA APORTACIÓN DEL CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES A LA EDUCACIÓN BÁSICA

LA APORTACIÓN DEL CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES A LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Una experiencia interdisciplinaria
de formación docente*

LA APORTACIÓN DEL CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES A LA EDUCACIÓN BÁSICA

Una experiencia interdisciplinaria de formación docente

Edición: Dirección de Desarrollo Académico/ Centro Nacional de las Artes del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

© Cristina Barragán Gutiérrez, por presentación.

© Mayra Ibarra Aguiar, por introducción.

© Cecilia Andrea Giráldez Hayes, Alma Dea Cerdá Michel, Norma Concepción Muñoz Sánchez, Manuel Francisco González Hernández, Elsa Sarai Alfaro Camarillo, Mayra Susana Ibarra Aguiar, María Soledad Fernández Zapata, David Ortega Camarillo, Ada Elsa Mendoza Rivera, René Miranda Rodríguez, Lucía Ramírez Escobar, Fátima Cerdá Michel, Manuel Alejandro Cárdenas Cuevas, Miriam Alvirde Coyt, Mónica Tatiana Alba Romero, Nahara María Sánchez Oseguera, Jesús Fernando Motolinia Ramírez, por textos.

© Hernán García Crespo, por diseño editorial y portada

D.R. © Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Centro Nacional de las Artes
Av. Río Churubusco 79 esq. Calz. de Tlalpan, Col. Country Club,
Delegación Coyoacán, C.P. 04220 México, D.F.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito de la Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes, Conaculta.

ISBN: 978-607-516-844-9

Impreso y hecho en México / 2014



*A la infancia y la adolescencia mexicanas, por la
esperanza que inyectan en nuestros corazones.*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	15

PRIMERA PARTE

I. CONTEXTO

Artes para educar. Desafíos y perspectivas de la educación artística en Iberoamérica	29
ANDREA GIRÁLDEZ	
Implicaciones de la formación de profesores de educación artística para la escuela básica	41
ALMA DEA MICHEL	
Acerca de la historia del proyecto y sus cualidades para la formación docente	53
COLECTIVO DOCENTE	
Principios pedagógicos	57
COLECTIVO DOCENTE	

II. PROPUESTA METODOLÓGICA

MODALIDADES DIDÁCTICAS

Laboratorios de experiencias artísticas	63
NORMA MUÑOZ SÁNCHEZ	
Seminarios-taller como acciones reflexivas	77
FRANCISCO GONZÁLEZ	

La clínica: hacia el diseño pedagógico de innovación para la educación artística en la escuela 97

ELSA SARAÍ ALFARO CAMARILLO

Comportamiento de las modalidades didácticas y su impacto en la práctica docente 111

MAYRA IBARRA

NÚCLEOS TRANSVERSALES

El cuerpo en juego 135

SOLEDAD FERNÁNDEZ ZAPATA

Conceptualizaciones espaciales en el arte y sus posibilidades en lo pedagógico y lo social 155

RENÉ MIRANDA TERRAZAS

El tiempo, recordar y narrar 191

DAVID ORTEGA CAMARILLO

SEGUNDA PARTE

Mi cuerpo 211

MARÍA GARMONTE

III. LA VOZ DE ALGUNAS EXPERIENCIAS

Reencontrarse con el juego, la curiosidad y la sorpresa, 215

DAVID ORTEGA CAMARILLO

Docencia compartida como una posibilidad de diálogo en la educación 231

SOLEDAD FERNÁNDEZ ZAPATA Y LUCÍA RAMÍREZ

Aprender entre todos: la horizontalidad practicada FÁTIMA CERDÁ MICHEL Y FRANCISCO GONZÁLEZ	249
---	-----

Aprender a mirar la intervención docente desde los procesos y procedimientos del arte ADA ELSA MENDOZA RIVERA	261
--	-----

IV. ALCANCES, DESCUBRIMIENTOS Y DESAFÍOS

La expectativa MARGARITA VERA	275
---	-----

Comunidad de aprendizaje, el placer de aprender en colectivo SOLEDAD FERNÁNDEZ ZAPATA	285
--	-----

Otra manera de ver las artes NORMA MUÑOZ SÁNCHEZ	299
--	-----

El cierre no como conclusión, sino como apertura MANUEL ALEJANDRO CÁRDENAS CUEVAS Y LUCÍA RAMÍREZ	321
---	-----

Anexos	337
Agradecimientos	479
Colaboradores	481

Presentación

Este libro representa una importante muestra de la actividad académica que el Centro Nacional de las Artes (Cenart) ha desarrollado en los últimos años, compendia el producto del trabajo comprometido y entusiasta de sus comunidades docentes que deriva de sus tareas de investigación en el campo de la educación artística.

Este 2014 el Cenart cumple 20 años de creado, y como institución tiene entre sus funciones la formación artística, por lo que no le son ajenos los desafíos que enfrenta la educación en el contexto actual. En consecuencia, asume con toda responsabilidad la tarea que estos retos representan, y busca contribuir, en alguna medida, y basado en su experiencia, en la construcción del campo de la educación artística en nuestro país.

Así, nos congratulamos de manera especial al reconocer la vitalidad con la que se arman en el Cenart proyectos de esta naturaleza, en donde el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica se ha configurado en un valioso espacio para el encuentro y colaboración de docentes de este nivel educativo.

En este sentido, el Cenart ha destinado importantes esfuerzos en los últimos cuatro años para atender, a través de

este Diplomado, uno de los asuntos educativos prioritarios en el ámbito nacional: la formación de docentes. Proyectos como éste cobran vida gracias a los esfuerzos y el legítimo interés de profesionales de la educación que, al buscar la mejora de su práctica docente, llegan a este Diplomado con la expectativa de encontrar rutas para la acción y progreso en sus aulas.

Investigar las prácticas educativas en y para las artes en el contexto actual ha sido uno de los principales objetivos de la Dirección de Desarrollo Académico del Cenart, que ha visto, particularmente en la interdisciplina y sus debates, una posibilidad para la reflexión teórica sobre la producción del conocimiento artístico y la construcción de propuestas metodológicas que permitan el abordaje de las artes en sus procesos formativos y de creación.

La *experiencia* es la clave de este Diplomado, y sin duda de este libro; ambos tienen como eje proponer y compartir la vivencia del arte, sitúan el acento en la importancia de accionar, de ser atravesados, *afectados*, desde la experimentación con las herramientas del arte y la posibilidad de hablar de ella como un lugar de profundo valor para comprender (o aproximarnos a la comprensión) los complejos procesos de la formación artística.

Las diferentes voces que arman este libro nos permiten reconocer la diversidad de experiencias y miradas, todas filtradas por los perfiles profesionales de quienes son nuestros docentes. Su emplazamiento responde de manera rica y diversa a su disciplina (o disciplinas) de adscripción, a su ejercicio profesional, a sus herramientas creativas y lúdicas, y a sus preocupaciones pedagógicas; y desde ahí nos comparten lo que ven, lo que viven, lo que descubren y lo que se preguntan de este proyecto.

Los textos reproducidos en estas páginas son las reflexiones escritas que hasta este momento algunos docentes pueden dilucidar de este proyecto, que sin duda tiene muchos aspectos por mejorar y desarrollar. Las tareas pendientes son muchas, la demanda de los docentes egresados claman por una segunda parte del Diplomado; o bien, por un proceso de acompañamiento y seguimiento de los procesos que aquí apenas se detonan y que demandan encontrar sus rutas de crecimiento, aplicación y pertinencia en su entorno escolar.

La tarea continúa y los desafíos crecen, se expanden y también nos impulsan cada día en este Centro, y particularmente en esta área, a no cerrar las propuestas, a seguir preguntándonos sobre lo que hacemos pedagógicamente en el campo de las artes, a mantenernos alerta y pendientes de las preguntas básicas que surgen en la práctica y nos siguen demandando respuestas posibles para abordarlas.

Agradezco la participación de todos los que contribuyen en este libro, y en general a quienes son parte de este Diplomado, he invitado a transitar por la lectura de estos textos con la idea de compartir la experiencia y seguir escuchándonos.

Cristina Barragán Gutiérrez

Introducción

La concepción de este libro está inspirada en el concepto de *polifonía*, en el cual jugamos con la metáfora a la que invita para imaginar la integración de voces. Mediante tal integración puede darse cuenta de la experiencia que ha significado para el *colectivo docente* formar parte del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica desde sus orígenes hasta el día de hoy. Sin duda, evidenciar lo que estamos comprendiendo por *colectivo docente* ayuda a visualizar por qué el concepto de *polifonía* engarza la pluralidad de voces y significaciones que están reunidas en *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*. En la ponencia titulada “La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica”, presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Patricia Huerta Pérez señala que se trata de un término que aparece por primera vez en la década de 1980 en España con la reforma educativa, y que apunta el cambio de mentalidad de pensar la enseñanza desde la individualidad para concebirla como responsabilidad de un grupo de profesionales de la educación que actúan cada uno desde sus distintas trincheras hacia un objetivo común.

Existe una amplia bibliografía donde se reflexiona en torno a lo que implica la conformación de un *colectivo docente* y cómo se entiende este concepto. Para nosotros resulta fundamental aclarar que tomamos estas ideas de colectivo y las aplicamos a un grupo de artistas y académicos que, en conjunto con los funcionarios públicos de distintas instituciones—avocadas a la educación no formal—, aportan sus ideas, conocimientos y experiencia para fortalecer la formación continua de maestros en servicio en el campo de la educación artística y sus cualidades para la formación de los niños y los adolescentes con los que conviven e interactúan cada día. Dicho esto, el concepto de *polifonía*, tomado desde el campo de la música y de la lingüística, proviene del griego πολυφωνία, que significa “muchas voces” y alude a la reunión de diversos sonidos, voces con las que se compone un todo armónico. Por tanto, con este concepto aquí se alude a esa reunión de voces en donde el cruce son las nociones transversales, las modalidades didácticas, las metodologías de las diversas prácticas artísticas, y la experiencia misma de trabajo con los distintos agentes educativos que conforman los colectivos docentes de la escuela básica mexicana.

Ligado a esto, no podemos pasar por alto el tema de la polifonía y remitir inmediatamente a teóricos del campo de la lingüística como Voloshinov y Bajtín, para mencionar conceptos como *heteroglosia* del lenguaje, o el de *translingüística*, que el segundo entiende el uso de la lengua más como un diálogo vivo y no meramente como un código inerte. Y Bajtín señala que una oración o un enunciado siempre serán eco de otras oraciones o enunciados; y de ahí se desprende el carácter dialógico del lenguaje. De igual manera, el concepto

de *heteroglosia* apunta, sin duda, a esa idea: todo enunciado ha sido dicho antes por otros.

Estos aspectos recuperados de los campos de la lingüística y de la música son muy importantes para comprender cómo se pensó este libro. Cómo se imaginó ofrecer la memoria colectiva del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica desde la perspectiva del colectivo docente que lo conforma y da vida. Vale la pena también tener presente que los conceptos de *polifonía*, *enunciación*, *discurso*, etc., se conciben dentro del campo de la *pragmática*, la cual percibe al emisor no como un sujeto hablante unitario (tal como lo concebía la lingüística tradicional), sino como un sujeto racional, capaz de producir e interpretar intenciones comunicativas. El hablante, entonces, se desdobra y puede convocar distintas voces. Es decir, la voz de los profesores participantes también la recuperan los integrantes del colectivo docente, de tal manera que se construye un texto polifónico en donde leemos melodías que evocan los procesos formativos por los que viajan, atraviesan y se cruzan todos los puntos de vista de los involucrados en este proyecto.

Pensado así, este libro es resultado del esfuerzo conjunto por dar cuenta de lo que ha sido, hasta el día de hoy, un proyecto educativo con el que se ha logrado ofrecer un programa de formación interdisciplinaria para la enseñanza de las artes en la educación básica, mediante el cual el Centro Nacional de las Artes (Cenart) aporta su experiencia para fortalecer la educación artística en la escuela básica. Sin temor a equívocos, un libro de esta naturaleza le ofrece y muestra a los lectores de qué forma una institución pública asume su misión y objetivos en beneficio de la sociedad; además, suma esfuerzos con otras

instituciones para optimizar recursos humanos y financieros, tales son los casos del trabajo en colaboración realizado con la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), la Secundaria Técnica núm. 17, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, el Centro de las Artes de Sinaloa Centenario, el Centro Regional de las Artes de Michoacán (CRAM), el Centro Veracruzano de las Artes Hugo Argüelles (CEVART), el Centro de las Artes de Querétaro (CEART) y el Centro de las Artes de Hidalgo.

Si bien es cierto que se trata de un proyecto que impulsa el Cenart, resulta fundamental reconocer el trabajo colectivo. Por tanto, me parece muy importante comentar que se trata de un proyecto que es la suma de muchas inteligencias, de la creatividad de cada una de las personas que formamos parte de él y de los aprendizajes, confrontaciones y aportaciones de los profesores-participantes que enriquecen el proyecto con sus aprendizajes, sus valoraciones críticas y sus sugerencias. Esa constante retroalimentación entre todos los que estamos involucrados facilita que el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica funcione como un organismo vivo, como un proyecto de investigación que apuesta por la reinvenCIÓN permanente; de tal forma que la propuesta misma se resignifica en cada emisión.

La estructura del libro sigue la lógica de cualquier diseño de un proyecto, con las particularidades de uno educativo. Por eso, está dividido en dos partes. La primera la componen dos capítulos: “Contexto” y “Propuesta metodológica”; y la segunda parte, otros dos capítulos titulados: “La voz de algunas experiencias” y “Alcances, descubrimientos y desafíos”. Finalmente, vienen los anexos. Con la lectura del libro se

vuelve claro y evidente para el lector que, con tal estructura, se busca ofrecerle el desarrollo de un proyecto originado en el año 2010 y que se encuentra en plena operación. No obstante, resulta importantísimo hacer un alto y reflexionar sobre lo conseguido hasta ahora.

En el primer capítulo, “Contexto”, se cuenta con la oportunidad de revisar el terreno de las políticas educativas en el plano internacional poniendo el acento en la tendencia iberoamericana. Andrea Giráldez esboza ideas fundamentales para comprender la importancia de la educación artística, la inyección que hacen los organismos internacionales para concientizar acerca de la relevancia que tiene la educación artística en la formación de los niños y los adolescentes; además, dibuja, con los pies bien puestos en la tierra, la realidad en la que se encuentra dentro del currículo escolar y las necesidades de formación de los colectivos docentes. A estos planteamientos iniciales, Alma Dea Michel responde con su experiencia de trabajo y participación en dos programas de formación docente en los que ha participado; a saber, la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo, coordinada por la Universidad Nacional Pedagógica y el Cenart, y en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Con el desarrollo de sus ideas, en donde generosamente nos comparte su visión, su análisis, pero sobre todo, su experiencia en el campo de la educación artística, somos conscientes de la aportación del Cenart a dicho campo, y cómo con estas propuestas se alinea con la política educativa en los ámbitos internacional y nacional desde su misión, vocación y objetivos como estancia pública ocupada en la formación de profesionales del campo.

Posteriormente, de voz del colectivo docente, conocemos algunos pormenores del proyecto y los principios pedagógicos que lo gobiernan. Con esta breve introducción al Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica podemos ver cómo se aterriza en un proyecto educativo una propuesta de formación de los colectivos docentes de la escuela básica del sistema educativo mexicano, incluyendo a otros perfiles de maestros, directivos y demás profesionales de la educación insertos en otros ámbitos educativos no públicos.

El capítulo dos se divide, a la vez, en dos apartados muy importantes: “Modalidades didácticas” y “Núcleos transversales” para dar cuenta de la “Propuesta metodológica”, que se diseñó para abordar las necesidades de formación de los colectivos docentes de la escuela básica y de la educación de los niños y los adolescentes en el terreno de la educación no formal. En el primer apartado, Norma Muñoz, Francisco González y Saraí Alfaro reflexionan en torno a los laboratorios de prácticas artísticas experimentales, los seminarios-taller y las clínicas, respectivamente, para dar a conocer a los lectores cómo estas modalidades están pensadas dentro del diseño curricular y cuáles son los conceptos metodológicos y las metodologías que las soportan para lograr impactar en las estructuras cognitivas de los colectivos docentes que recorren los trayectos formativos que propone el Diplomado. Este apartado se cierra con un texto de mi autoría que apunta las ideas fundamentales del diseño curricular. Al leerlo el lector podrá atestiguar cuáles fueron los elementos considerados para diseñar los instrumentos de evaluación con los que se buscó medir cuantitativa y cualitativamente el impacto del diseño curricular en la transformación de la práctica docente.

En el apartado “Núcleos transversales” los autores Soledad Fernández, René Miranda y David Ortega reflexionan, respectivamente, sobre las nociones de *cuerpo, espacio y tiempo*. En cada texto tenemos la oportunidad de revisar los referentes teóricos a partir de los cuales se proponen los cruces interdisciplinarios entre las distintas disciplinas artísticas, con el fin de lograr que los profesores-participantes caigan en la cuenta de las posibilidades de los procesos creativos y de producción de las artes para trabajar los campos formativos del plan de estudios de la educación básica. También en estos textos vemos cómo el arte contemporáneo brinda opciones para que los profesores puedan abordar los principios pedagógicos de la Reforma Integral para la Educación Básica empleando las estrategias del arte.

Asimismo, la segunda parte del libro la integran dos capítulos: “La voz de algunas experiencias” y “Alcances, descubrimientos y desafíos”. En el primer capítulo contamos con la perspectiva de análisis de algunos de los especialistas miembros de la planta docente que imparte los cursos del Diplomado: David Ortega, Soledad Fernández, Lucía Ramírez, Francisco González, Fátima Cerdá Michel y Ada Elsa Mendoza. Desde ese ámbito comparten otros conceptos metodológicos, como el juego, que cruzan transversalmente la propuesta y que nos ayudan a desarrollar en los profesores-participantes las competencias y habilidades para la vida, por ejemplo: aprender a aprender, la resolución de problemas, el uso de las nuevas tecnologías, por mencionar algunas. En cada uno de estos textos tenemos la oportunidad de leer la experiencia de los especialistas como resultado de su presencia frente a grupo, poniendo en marcha la propuesta metodoló-

gica que plantea el Diplomado, así como en la configuración y reconfiguración de la figura docente.

El último capítulo del libro ofrece los resultados cualitativos que hemos obtenido con este proyecto a lo largo de la emisión de 38 Diplomados (incluidos los Diplomados llevados a los Centros de las Artes en los estados), de los que han egresado cerca de 800 agentes educativos. Margarita Vera, Lucía Ramírez, Alejandro Cárdenas, Soledad Fernández Zapata y Norma Muñoz comparten sus experiencias en relación con los alcances y descubrimientos que han logrado testimoniar a lo largo de estos cuatro años de trabajo. También nos muestran cuáles son todavía los desafíos que como colectivo docente nos corresponde afrontar para continuar con esta apuesta de formación interdisciplinaria para la enseñanza de las artes en la escuela básica.

Vale la pena señalar los anexos que componen este libro, a los cuales se remite al lector para que pueda profundizar en algunos de los aspectos de esta propuesta de formación continua destinada a los colectivos docentes. Los anexos muestran el trabajo en equipo que ha realizado la Subdirección de Planeación Académica para operar, sistematizar y organizar la información que constantemente recibimos y necesitamos para dar cuenta de los resultados de este proyecto. Cada uno merece una mención por sí mismo, pero quiero asentar aquí dos que me parece le dan mucho cuerpo al trabajo de investigación que realiza la Subdirección para lograr un proceso de planeación e instrumentación en los mejores términos en cada emisión. Se trata de la importancia del anexo 2, en donde vemos, por extenso, los informes de resultados elaborados por Miriam Alvirde Coyt, Mónica Alba Romero y Nahara Sánchez

Osegura, así como todos los instrumentos de evaluación diseñados para emprender una valoración crítica del impacto del diseño curricular en la transformación de la práctica docente. Y, finalmente, el anexo 4, en donde quedan asentados los criterios con los que buscamos armar microcontextos educativos en cada uno de los grupos, y la sistematización de los datos que dan cuenta de los perfiles de los egresados atendidos. Para este trabajo, en particular, las aportaciones de Fernando Motolinia han sido invaluables.

La polifonía que ofrece este libro es un acierto en el campo editorial, pues existe muy poca tradición en México de publicaciones que den cuenta sobre las experiencias significativas en el terreno de la formación interdisciplinaria para la educación artística en la escuela básica. El lector no se arrepentirá del viaje que emprenda por estas páginas porque la educación de la infancia y la adolescencia es responsabilidad de todos.

Mayra Ibarra

PRIMERA PARTE

I. Contexto

Artes para educar

Desafíos y perspectivas de la educación artística en Iberoamérica

ANDREA GIRÁLDEZ

¿Para qué sirven las artes en la educación? ¿Cuál es su finalidad: formar artistas o contribuir a la formación integral de las personas? Éstas son dos de las preguntas sobre las que me propongo reflexionar en este texto.

Debo comenzar explicando que aunque el binomio artes-educación se refiere hoy a una inmensa variedad de contextos, que va desde la escuela hasta los más diversos escenarios de educación no formal e incluso informal, mi trabajo se centra fundamentalmente en torno a las artes en la educación obligatoria, es decir, en las escuelas. Ésta es la razón por la cual mi discurso se limitará a esta realidad, lo que no supone ignorar otras igualmente importantes.

Comenzaré con una breve reflexión sobre lo que supone educar en un mundo tan complejo como el actual. A continuación me referiré a la función que las artes pueden desempeñar en las escuelas y a las artes como proyecto educativo. Al final, consideraré la situación de la educación artística en el panorama internacional, centrándome fundamentalmente en el contexto iberoamericano.

Artes para educar

Puesto que el título de este texto es “Artes para educar”, parece importante comenzar aclarando qué entendemos algunos por educación en el mundo contemporáneo. Y digo algunos porque, como veremos, nos enfrentamos a momentos complejos en los que parecemos lejos de llegar a un acuerdo. En apariencia, hoy la principal preocupación de los gobiernos es el nivel de lectura, matemáticas y ciencias del alumnado. Las pruebas de evaluación, y muy especialmente el informe PISA, son el pretexto para publicar noticias con titulares alarmantes que por lo general van seguidas de la toma de medidas no siempre acertadas y el aumento de la presión en las escuelas. De manera irónica, estas medidas suelen consistir en el aumento de horas dedicadas a las materias consideradas instrumentales a costa de las que suelen estimarse complementarias o accesorias y, como es frecuente, entre estas materias están las artes. Como ha quedado demostrado, lejos de solucionar la situación, el aumento indiscriminado de horas de lenguas o matemáticas, sin más medidas, parecen empeorarla, y es que “más tiempo dedicado a la enseñanza no garantiza por sí mismo mejores resultados escolares” (Torres, 2013).

En paralelo, mientras numerosos informes (Unesco y PNUD, 2010, entre otros) apuntan al papel fundamental que desempeña la creatividad en un mundo en constante cambio, algunas leyes educativas parecen retrotraernos a tiempos remotos cuando las posibilidades de soñar, imaginar, resolver problemas o conectar con las emociones quedaban al margen del aula. Ante esto, cabe preguntarnos ¿para qué educar?

Permitíame el lector apropiarme de una idea de Garnier (2009) que comparto plenamente: “Debemos educar —por

supuesto— para la convivencia eficiente, útil y práctica del mundo del trabajo, del comercio o del consumo. Pero también debemos educar para la vida plena y trascendente que surge de la convivencia solidaria, del afecto desinteresado, de la responsabilidad con el medio y de la expresión de nuestros sentimientos. *Debemos educar para la vida.*”

Y la vida, qué duda cabe, es cada día más compleja. En un mundo incierto, la educación que necesitan nuestros jóvenes para enfrentar desafíos cada vez más difíciles debería ser uno de los grandes retos de los sistemas educativos. Sabemos hoy que llenar las cabezas de los alumnos con información, obligándoles a memorizar, no sirve de nada. Hoy, esa escuela anclada en el pasado continúa perpetuando conocimientos que por tradición se han considerado imprescindibles y excluye los que tal vez son de verdad importantes; ofrece un reducido repertorio de asignaturas compartimentadas, como si las soluciones a los grandes problemas pudiesen encontrarse en un libro de texto; se empeña en encerrarse entre sus muros, sin conectarse con una vida real a la que se parece cada vez menos; ignora lo que los alumnos realmente piensan y sienten y no les prepara para una vida plena. Sin duda, una escuela como ésta debería, en definitiva, reemplazarse por otra radicalmente distinta.

Si admitimos que educar es formar para la participación plena en la cultura, para la inclusión, para identificar y enfrentar la injusticia, para conectar con lo más íntimo de nuestro ser y para convivir reconociéndonos y aceptándonos en nuestra diversidad, no tiene demasiado sentido dejar las artes al margen de los sistemas educativos. Sin duda, debemos avanzar hacia una escuela mucho más práctica y humanizada, en la que no sólo se trabaje para que los alumnos lleguen a “saber”,

sino también a “saber hacer” y, sobre todo, “saber ser” (Delors, 1996, pp. 96-103). Y en el desarrollo de ese “saber ser” las artes desempeñan un papel decisivo, pues ofrecen herramientas valiosas que favorecen el desarrollo de un pensamiento creativo, reflexivo y crítico que nos ayuda a entendernos y a entenderse en el mundo, dos habilidades que deberían ser hoy, más que nunca, los grandes objetivos de la educación.

Las artes como proyecto educativo

Las artes pueden presentarse en las escuelas de muy distintas maneras. Como un componente transversal que impregna todo el tiempo escolar o como una serie de asignaturas aisladas y desvinculadas del conjunto del proyecto educativo de cada escuela.

Pienso que en este ámbito deberíamos también dar un paso más. En mi opinión, mientras las “clases de arte” sigan limitándose a las horas de artes visuales (cuando no, como sucede en muchos países, de manualidades) y de música poco podremos avanzar.

Algunos pensarán que no hay nada de malo en la organización tradicional, mediante la cual los estudiantes reciben una hora semanal de música y otra de plástica; y en principio no habría nada objetable. El problema es que esas horas suelen corresponder a asignaturas a las cuales los profesores, las familias ni la sociedad conceden valor. Y para complicar más las cosas, en muchas ocasiones los propios docentes de educación artística trabajan desde un enfoque poco relacionado con el arte. Pensemos, por ejemplo, en cuántas clases de plástica existen donde los niños copian o colorean, y de música donde el tiempo se dedica

a tocar la flauta como actividad casi exclusiva y memorizar la biografía de algún músico.

¿Queremos clases de artes para esto? Yo no, con toda seguridad.

Uno de nuestros grandes objetivos debería ser que los estudiantes disfruten del arte. Sin embargo, hemos de reconocer que “decirlo es fácil, pero nos hemos acostumbrado tanto a hacerlos sufrir el arte, repetir el arte, cumplir con el arte [...] o no hacer nada y aburrirse con el arte, que no siempre es fácil regresar a ese objetivo tan obvio. La realidad es a veces descorazonadora y hasta un objetivo tan modesto topa con problemas, como ocurre tantas veces en nuestras escuelas y colegios, donde se muestra un cuadro, se escucha una pieza musical o se hace leer una novela solamente para preguntar luego por algún párrafo, alguna fecha o cierto detalle técnico de la obra [...] sin dejar espacio siquiera para que un estudiante se permita olvidarlo todo y dejarse llevar por la pasión” (Garnier, 2006).

En este sentido, como bien decía Eisner (2004, p. 97), “lo que las artes enseñan está tan influido por lo que se enseña como por la manera de enseñarlo” algo en lo que el profesorado desempeña una función clave.

Es necesaria una nueva visión del arte y de su función en las escuelas, del arte entendido como espacio para imaginar, compartir, celebrar. Tal vez algunos docentes no cuenten con la formación necesaria, pero existen otras soluciones que deberían considerarse. Podríamos, como ya se hace en proyectos que son ejemplos de buenas prácticas, abrir las puertas de las escuelas a los artistas, para recibir una bocanada de aire fresco ante los contaminados currículos de quienes se sienten más profesores que enseñan arte que artistas dedicados a la educación.

Esta nueva visión del arte también debe contemplar, como condición indispensable, la adopción de un enfoque interdisciplinar, en el que haya espacio para la creación sin los límites característicos de las disciplinas.

Una educación artística que promueva el disfrute, la apreciación, la crítica, la imaginación sin límites, la expresión, la participación y la convivencia es, entonces, la que debemos defender en nuestras escuelas y la que, como veremos a continuación, ha sido objeto de atención por diversos organismos internacionales e iberoamericanos.

La educación artística en la agenda internacional e iberoamericana

En los últimos años, las organizaciones internacionales han mostrado un creciente interés por la educación artística, hecho que ha impulsado el desarrollo de diversos documentos, propuestas políticas y proyectos de importancia para el tema que nos ocupa. Sin la intención de referirme a todas, me gustaría citar algunas de las más importantes.

En primer lugar, la Unesco ha sido una de las organizaciones que ha encabezado el proceso de reconocimiento de las artes y de desarrollo de políticas educativas en las últimas décadas. En 1999, su director general convocó a todos los responsables en los ámbitos de la educación artística y cultural para asegurar mediante su labor que la enseñanza de las artes llegase a ocupar un lugar especial en la educación de todos los niños, desde la escuela infantil hasta los últimos cursos de la educación secundaria. El llamamiento lo secundó la Conferencia Internacional sobre Educación

Artística, en Lisboa, 2006, que marcó la culminación de cinco años de colaboración entre la Unesco y distintas organizaciones dedicadas a la educación artística. Allí se recordó la importancia de incorporar la educación artística en todos los sistemas educativos y otros contextos de la sociedad y se elaboró un documento marco: la *Hoja de ruta para la educación artística* (Unesco, 2006), con el objetivo de dar apoyo y guiar la puesta en marcha de iniciativas que permitiesen fortalecer la educación artística. Tiempo después, en 2010, se celebró la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística en Seúl, cuyo informe final (Unesco, 2010) reiteró los objetivos de fortalecer la educación artística en los sistemas educativos.

En Europa se han producido avances similares en los últimos años. Desde la década de 1990, el Consejo de Europa ha sido uno de los más importantes defensores e impulsores de iniciativas culturales y educativas. En 1995, su Comité de Cultura puso de manifiesto:

[...] la importancia de la educación artística para el desarrollo integral de los individuos y su contribución a la hora de preparar a los jóvenes para que puedan afrontar los desafíos de la sociedad actual, así como el papel de las artes en muchos de los procesos que tienen lugar dentro y fuera de las escuelas de los Estados miembro, requieren de futuros proyectos de investigación y acciones en el ámbito de la educación artística (Comité de Cultura del Consejo de Europa, 1995).

Uno de estos proyectos de investigación lo coordinó, en 1999, Ken Robinson; el informe, titulado “Cultura, creatividad y ju-

ventud: desarrollando una política pública”, en su momento fue una de las primeras síntesis de lo que estaba ocurriendo en Europa en el ámbito de la educación cultural y, por tanto, se convirtió en un punto de referencia para las acciones futuras (Giráldez, 2007). En las recomendaciones de este informe se señalaba que:

- Las artes y la cultura deben ser reconocidas por su contribución al desarrollo social de los individuos.
- Las artes en el currículo deben recibir un mayor respaldo de las autoridades escolares.
- Los artistas y los expertos en arte deben involucrarse más en la programación de la educación, tanto formal como informal.

Un reconocimiento especial del valor educativo de las artes y la cultura ha sido la inclusión de “Conciencia y expresión cultural”, una de las ocho competencias básicas que deberían formar parte de todos los currículos escolares.

En el ámbito iberoamericano, además del trabajo que realizan asociaciones latinoamericanas con representación en los diferentes países, como es el caso del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) en la música o del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) en las artes visuales, la OEI inició, en 2007, el Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, que se incluyó un año más tarde como parte fundamental del programa *Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2010). Desde su creación, el programa ha llevado a cabo diversas acciones encaminadas a la promoción y defensa de las artes en las escuelas, al tiempo que ha

contribuido a la formación de más de 700 docentes de 18 países iberoamericanos a través del “Posgrado Virtual de Especialización en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía” y el curso “Artes y tecnologías para educar”.

Éste es, muy resumido, el contexto macropolítico en el que se enmarca la situación actual de la educación artística. A pesar de las buenas intenciones, la realidad no es tan buena como podríamos desear, y aún queda mucho por hacer. De hecho, algunas de las acciones mencionadas en este último apartado no han conseguido asegurar el lugar de las artes en las escuelas. Aunque nos pese, aún hay mucho camino por recorrer, pues entre todas las áreas la educación artística sigue ocupando un lugar secundario, al tiempo que corre constantemente el riesgo de ser eliminada del currículo.

Reflexión final

El camino para conseguir que las artes formen parte integral y fundamental de nuestros sistemas educativos no parece fácil. Pero los artistas tenemos algunas grandes virtudes, entre ellas, saber buscar soluciones imaginativas, la persistencia y la pasión por nuestro trabajo. Por ello, tal vez nos lleve más o menos tiempo conseguirlo, pero estoy segura de que en un futuro no muy lejano seremos capaces de construir un mundo mejor a través de las artes, esas artes entendidas como proyectos colectivos y comunitarios en los que todos están invitados a participar. El texto de una memorable fotografía de George McKay es, quizás, el más adecuado para concluir este breve capítulo: “no puedo pintar la esperanza, pero sé que está ahí fuera, como todos vosotros”.

Referencias

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Garnier, L. (2009). *¿Para qué educación sin arte?* Recuperado de: <http://leonardogarnier.com/articles/mep-subversivo/para-qu-educaci-n-sin-arte-682>
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Torres, R. M. (2013). Pruebas PISA: seis conclusiones y una pregunta. *Otra Educación. Un blog de educación ciudadana sobre educación, aprendizaje y política*. Recuperado de <http://otra-educacion.blogspot.co.uk/2011/05/pruebas-pisa-seis-conclusiones-y-una.html>
- Unesco (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf
- Unesco (2010). *La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Recuperado de <http://portal>.

unesco.org/culture/en/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAI_Ojetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI_Ojetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf

Unesco y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Economía Creativa. Informe 2013.* Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/46/publicaciones/Creative%20Economy%20Report.pdf>

Implicaciones de la formación de profesores de educación artística para la escuela básica

ALMA DEA MICHEL

¿Qué implica formar profesores de educación artística para la escuela básica? Formular algunas posibles respuestas a esta pregunta demanda considerar tres cuestiones: a quiénes se dirige la formación, las condiciones en las que ésta se ofrece, y los propósitos y lineamientos del currículo escolar. Dicho de otro modo, es difícil formular principios pedagógicos sin considerar las condiciones que priman en torno a los procesos de formación de los profesores.

Ante tal situación, en este texto se presentan algunas consideraciones alrededor de dos experiencias formativas en las que he participado. La finalidad es mostrar algunas dificultades que se han enfrentado y los distintos modos intentados para solucionarlas con el objetivo de mostrar algunas implicaciones de la formación docente encaminada a la enseñanza de las artes.

Una de las experiencias referidas es la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en convenio con el Centro Nacional de las Artes (Cenart), desde 2002.

La otra es el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica, que desde 2012 imparte el Cenart, en colaboración con la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Estos dos programas, si bien muy diversos en su estructura y modo de funcionamiento, tienen el propósito de profesionalizar a los docentes en la enseñanza de las artes y constituyen ofertas de formación continua o permanente del profesorado. Ambos atienden con prioridad a profesores en servicio y a otros agentes educativos, con formación inicial concluida. El Diplomado, al no ser un posgrado, puede admitir a los estudiantes de licenciatura que lo solicitan.

Si bien es imposible profundizar en los tres puntos mencionados, me interesa resaltar el modo en que las artes se incluyen en los planes de estudio de la escuela básica en México a partir de la reforma educativa pues, desde mi punto de vista, este aspecto ha tenido impacto en los programas de formación de profesores objeto de este texto. Los dos programas son completamente distintos en cuanto a la estructura curricular, los propósitos, la organización y el modo de funcionamiento. No obstante, en los dos casos hay una preocupación por vincularse con la reforma educativa (RIEB) realizada en los últimos años y que abarcó desde el preescolar hasta la educación media superior.

En los niveles de preescolar y primaria, Educación Artística es una asignatura que integra cuatro disciplinas artísticas: danza, música, artes visuales y teatro. En la escuela secundaria es una asignatura llamada Artes, que incluye las mismas disciplinas artísticas, pero abordadas de manera individual: los jóvenes cursan una de ellas durante los tres años y las escuelas,

según sus posibilidades, pueden ofrecer una o más opciones a los estudiantes. En preescolar se resaltan la expresión y la apreciación; en primaria y secundaria se proporcionan tres ejes para abordar las artes: la expresión, la apreciación y la contextualización. En el bachillerato, recientemente incorporado a la escuela básica, la educación artística consta de: Apreciación Artística I y II, con acento en las artes visuales. Como puede apreciarse, en la escuela primaria se pretende tener un enfoque globalizador, en tanto que en el nivel medio superior hay un enfoque disciplinario; en el bachillerato el arte se enfoca desde uno de los ejes establecidos en los niveles anteriores, la apreciación, y las disciplinas artísticas no tienen presencia de modo particular. Otra cuestión significativa es que las artes forman parte del campo formativo ligado con el desarrollo y la convivencia, si bien nombrado de distintos modos en los diferentes niveles educativos.

Respecto a los sujetos que se atienden en la línea de educación artística y el Diplomado, los profesores de la educación básica en todos sus niveles y otros agentes educativos, es necesario mencionar dos cuestiones que se entrelazan: su formación previa y su participación en la docencia de los programas escolares. En los primeros dos niveles de la educación básica los profesores de grupo se encargan de impartir la educación artística, es decir, la gran mayoría, son egresados de las escuelas normales sin una formación específica en artes.¹ En los niveles superiores, quienes imparten la asignatura suelen

¹ Actualmente esta situación está cambiando y se empiezan a incorporar a la docencia en primaria profesionistas con formaciones afines, como pedagogos o psicólogos educativos. También cabe señalar que algunas escuelas cuentan con profesor de música.

ser especialistas en alguna de las disciplinas artísticas, egresados de escuelas profesionales. Así, las características de quienes están vinculados con la educación artística son muy heterogéneas: abarcan una amplia gama de formaciones profesionales y de las disciplinas artísticas. Además, hay una diversidad en cuanto a sus funciones, pues pueden ejercer cargos directivos o ser asesores técnico-pedagógicos, entre otros. Otra población atendida, aunque en menor medida, es la que labora en escuelas privadas o en el sector no formal.

Respecto de las instituciones que ofrecen los programas, sólo una nota: la UPN se crea con la finalidad expresa de formar profesionales de la educación. El Cenart se crea con la intención de difundir las artes y de agrupar a las escuelas profesionales de arte del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Estos preliminares son necesarios para comprender la integración y algunas de las decisiones curriculares que se han tomado en los dos programas abordados.

La Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo

La estructura curricular de la Línea de Educación Artística corresponde, en gran medida, a la del currículo de la escuela básica, es decir, la forman las mismas disciplinas artísticas y se imparten en los seminarios especializados. Durante diez años, es decir, en la atención a cinco generaciones de estudiantes, se mantuvo una orientación disciplinar: cada una de las artes tenía un programa específico, un tiempo establecido y un profesor especialista encargado de impartirla. Una preocupación fundamental era ofrecer a los estudiantes una formación

inicial en los distintos lenguajes artísticos, con el fin de que pudieran comprender e interpretar los planteamientos curriculares para hacer propuestas educativas congruentes. Metodológicamente se partía de una aproximación experiencial, es decir, se pretendía que los docentes experimentaran con las formas de hacer propias de las distintas artes y se ponía acento en la importancia de los procesos. La formación, pues, era teórico-experiencial y culminaba con el diseño de pequeñas propuestas de intervención.²

En 2012 se reestructuró con la intención de integrar las artes en una propuesta interdisciplinaria. Ésta se organizó en función de asuntos nodales o temas que se consideraron centrales, entre ellos: la mímesis, la imaginación, el juego, la percepción y la experiencia. En esta modalidad se ha trabajado con duplas de docentes especialistas en distintas disciplinas artísticas, quienes abordan los temas a partir de propuestas diversas de articulación de sus disciplinas. La perspectiva metodológica continúa siendo experiencial: que los profesores experimenten con las artes y desarrollen procesos de apreciación y producción. A la par, los estudiantes diseñan propuestas con principios similares para llevarlos a cabo en las aulas.

La propuesta formativa de la línea de educación artística parte de la noción de experiencia de John Dewey y recupera enfoques teóricos posteriores, como la aproximación cognitiva de Elliot Eisner y la fenomenológica de Maxine Green. Se busca crear un espacio lúdico en el que los alumnos se atre-

² Por tratarse de una maestría, además de las propuestas educativas producidas en la línea de especialización, los estudiantes producen una tesis que puede consistir en una investigación, en un material didáctico o en una propuesta de intervención educativa.

van a explorar y a producir, tanto de modo individual como colectivo. Con ello, se pretende que los profesores, a partir de la experiencia vivida, generen un conjunto de reflexiones sobre los procesos de creación y apreciación de las artes que puedan llevarse al diseño e implementación de propuestas educativas.

El Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica

El Diplomado recupera la orientación interdisciplinaria que ha impulsado al Cenart desde su creación. Parte de las nociones de juego, transversalidad y red, y se preocupa especialmente por la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la exploración de las artes y en la implantación de propuestas educativas. A partir de la noción de transversalidad como “lugar donde se producen los cruces” (CNA, p. 16) entre las diversas disciplinas artísticas, el Diplomado se asienta en tres conceptos eje: cuerpo, espacio y tiempo. A partir de éstos se organizan los cursos, que tienen tres modalidades: el laboratorio, el seminario y la clínica. El primero es experiencial, se busca que los participantes experimenten con distintas artes; el segundo es teórico y ofrece un conjunto de conceptos orientados a abrir vías para la reflexión sobre lo experimentado en el laboratorio, y en el tercero se busca que los profesores diseñen situaciones de aprendizaje, secuencias de actividades o proyectos educativos para la enseñanza de las artes, a partir de todo lo anterior. Una característica fundamental del proyecto es la docencia en dupla en los laboratorios, donde dos profesores con distinta formación profesional coordinan los cursos, lo cual obliga a una constan-

te movilización de las posiciones disciplinares y a la búsqueda de puntos de articulación. Este modo de funcionamiento, que ha sido probado en el Cenart en distintos proyectos, también empezó a utilizarse en la maestría desde la generación 2012.

Algunas notas sobre la experiencia

Desde mi punto de vista, en el caso de la escuela básica, algunas preguntas tradicionalmente han atravesado los debates en torno a la educación artística y la formación de docentes. Una de ellas refiere al conocimiento de las disciplinas artísticas que los profesores deben tener, o, en otros términos: ¿es necesario ser especialista?

Más allá de los debates, en términos del conocimiento o de las implicaciones para la educación, es claro que no hay, en el caso de México, las condiciones para que todas las escuelas básicas de todos los niveles cuenten con especialistas de cada una de las artes incluidas en el currículo.

Tanto la maestría como el Diplomado han afrontado esta situación y su respuesta a la pregunta, mediante sus planteamientos teóricos y prácticas, es: no, no es necesario ser especialista. ¿Qué se requiere entonces?

En el caso de la maestría, la propuesta se ha modificado. En un primer momento se pensó en brindar elementos básicos de las cuatro disciplinas artísticas. Aunque no se pretendía especializar a los docentes en las distintas artes, sí se buscaba acercarlos a los conceptos y nociones consideradas básicas de cada una de ellas. El acercamiento a los lenguajes artísticos comprendía, a la vez, un momento de experimentación y uno de reflexión. En la práctica cotidiana no era infrecuente

que el momento teórico tuviera un peso mayor que el práctico, no por menosprecio de la experimentación sino por la premura del tiempo y la sobrecarga de los programas. Los coordinadores de los cursos se veían presionados para incluir una gran cantidad de contenidos con el fin de dotar a los docentes de las herramientas que suponían imprescindibles para su quehacer en el aula.

Actualmente, con la propuesta interdisciplinaria se ha desplazado el foco de atención. Los contenidos disciplinares han cedido su espacio a un conjunto de conceptos desde los que se busca la articulación. El peso de cada disciplina en el tiempo asignado también se ha aligerado. Este proceso no ha sido sencillo, uno de los aspectos destacados es el sufrimiento que han tenido los especialistas ante la exigencia a renunciar a lo que consideran esencial de su disciplina: la necesidad de reducir o eliminar aquello en lo que habían fundado su práctica en los años precedentes para iniciar un nuevo proceso en el que cada noción del programa exige la búsqueda de puntos de articulación.

En el caso del Diplomado, la apuesta parte de la interdisciplina y la transversalidad. Cada curso cobra especificidad en función de la dupla docente y los puntos de cruce que vislumbra. Y así es como producen los participantes las guías para la experimentación.

Considero que en ambos casos, y a pesar de sus diferencias, el sustento de las propuestas es la experiencia. Así, la respuesta a la pregunta planteada es que no se requiere de especialistas, sino de sujetos que hayan tenido la posibilidad de experimentar en sí mismos el arte; que hayan explorado diversas opciones y caído en cuenta de que hay muchas res-

puestas, no un camino único, para cada problema; que se hayan involucrado íntimamente con un proceso, que se hayan permitido percibir y percibirse desde un lugar distinto al acostumbrado; que hayan ampliado su percepción, imaginado y creado usando algunos de los recursos que proporcionan las artes desde lugares no establecidos, sino siempre móviles, continuamente en proceso de creación. Se apuesta por la experimentación, la exploración, el movimiento y la imaginación. Por ello, en ambos programas, una cuestión fundamental ha sido propiciar ambientes de respeto y tolerancia en los que el juego se convierte en la metodología de trabajo.

No se trata de un experimentar por experimentar, sin un propósito. La apuesta por la experiencia lo es también por la reflexión. La reflexión sobre lo experimentado y sus alcances remite a la necesidad de contar con referentes teóricos que contribuyan a la atribución de sentido, lo cual constituye el sustento de la producción de propuestas educativas.

Ahora bien, hay una respuesta en sentido contrario: la formación en educación artística de los docentes sí requiere de los especialistas. Son, en esencia, artistas en ejercicio o profesionales con formación artística quienes han tomado a su cargo los cursos. Los recursos que aportan no son sólo conocimientos especializados o las técnicas que tanto peso han tenido en la educación artística, sino su propio pasaje por la experiencia, el haber vivido en *carne propia* los procesos de creación y apreciación.

Y esto me lleva a otra reflexión. La formación de profesores de educación artística ha implicado, en los programas a que me refiero, una puesta en juego de la subjetividad, tanto de los docentes como de los participantes. Los sujetos quedan

fuertemente implicados. Ya hablé un poco de los docentes, pero me interesa más resaltar los efectos en los participantes: se ven confrontados continuamente con sus gustos, repulsiones, anhelos, frustraciones, conocimientos, habilidades y limitaciones. Algunos afirman: “odio moverme”, “no me gusta que me toquen”, “no suelo trabajar en grupo”; otros: “es la primera vez que experimento esto”, “me fascinó pintar yo que sólo me muevo”, “no encuentro palabras para lo que sentí”. Estos encuentros consigo mismos a partir de lo que ofrecen las artes se convierten en un punto de arranque para modificar cómo se piensa la educación artística y su lugar en el currículo y para hacer propuestas educativas menos convencionales y más creativas.

En el caso del Diplomado, debido a distintos factores —como el escaso tiempo para digerir la propuesta, las pocas lecturas realizadas o la dificultad para su comprensión— un pasaje casi obligado en la elaboración de propuestas es partir de lo vivido en los laboratorios: recrear lo vivido en sus aulas, “aplicarlo” con sus alumnos y probar si “funciona”. En el caso de quienes tienen una formación artística previa, las propuestas pueden tener un fuerte componente disciplinario, pero se empieza a vislumbrar la inquietud por la articulación con otras disciplinas. En la maestría las propuestas se cocinan lentamente, con fuertes dosis de teoría y de metodología de la investigación; sin embargo, el pasaje por lo personal, las crisis, la confrontación con los esquemas de pensamiento y acción establecidos constituyen un elemento sustancial del proceso formativo. Nadie egresa como entró.

He impartido cursos de las tres modalidades del Diplomado. Lo que he podido apreciar de modo personal es el

impacto del modo de trabajo de los laboratorios. El acento en la exploración y en la experimentación, la implicación del cuerpo y las reflexiones sobre el tiempo y el espacio son elementos que movilizan a los docentes no sólo en cuanto tales, sino en otras facetas de su vida.

No he participado en la docencia de la línea de especialización de la maestría, pues la organización curricular solicita que sean los especialistas en arte quienes asuman la tarea y mi formación es fundamentalmente en la pedagogía. Sin embargo, en el seguimiento de las tesis, en los coloquios, en pláticas con los estudiantes: en sus molestias y enojos, en sus logros, en los cuestionamientos que se hacen, se evidencia cómo su ser sujeto se pone en juego de modo sustancial en su proceso formativo.

No puedo abundar más. Tal vez destaco demasiado las virtudes de los programas y no me adentro en las dificultades y problemas, como la fuerte resistencia de los participantes en el Diplomado ante el requerimiento de elaborar una propuesta educativa, con las exigencias académicas implícitas, luego de la experiencia lúdica de laboratorio. O bien, el impacto que reciben los estudiantes de la maestría ante la carga de teoría que están obligados a incorporar o las dificultades para vincular los planteamientos teóricos con la propia experiencia, o sistematizar y analizar sus propuestas. O las dificultades para vincular a especialistas de distintas disciplinas con docentes sin ninguna formación artística, que enfrentan los dos programas. Sé también que lo vertido aquí roza apenas las cuestiones centrales y que faltaría un análisis profundo de cada aspecto tocado, lo cual no es posible en este espacio.

Cierro, pues, con una apreciación personal: a pesar de sus dificultades, tropiezos o errores; a pesar de que es posible

siempre mejorar tanto el diseño como la puesta en marcha; a pesar de las limitaciones que imponen los recursos disponibles y los marcos institucionales... estas dos propuestas formativas constituyen un oasis en el desierto.

Referencias

- Alba, M., Barragán, C., Chávez, H., Fernández, S., Ibarra, M., Mendoza, A.E., Muñoz, N. (2012). *Documento maestro del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes. (Documento de circulación interna.)
- UPN (2000). *Maestría en desarrollo educativo. Plan de estudios*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Acerca de la historia del proyecto y sus cualidades para la formación docente

COLECTIVO DOCENTE

Desde su creación en 1994, el Centro Nacional de las Artes ha desarrollado una metodología interdisciplinaria destinada a la construcción de proyectos educativos para las artes. Los principales antecedentes del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica se encuentran en el Programa Curricular Interdisciplinario (“Cultura integral” y “Concentración complementaria”) y en el Diplomado Transdisciplinario en Investigación, Experimentación y Producción Artística: Tránsitos; así como en el diseño de programas y proyectos para diferentes niveles académicos dentro del campo de las artes.

A finales del año 2010,¹ la presidencia del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) solicitó al Centro Nacional de las Artes (Cenart) el diseño de un proyecto educativo que atendiera las necesidades de formación continua de los maestros en servicio, encargados de la atención de la

¹ Para conocer puntualmente el desarrollo del proyecto Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica se puede ampliar la información en el “Anexo 1: Cronología comentada”.

infancia y la adolescencia. En ese momento se convocó a un grupo de especialistas en educación artística para comenzar a reflexionar y discutir sobre aquellos aspectos fundamentales para brindar una perspectiva de formación artística para los docentes de estos niveles educativos.

En este proyecto de formación de docentes de educación básica trabaja un grupo de artistas y académicos de distintas disciplinas; a partir del diálogo y la reflexión grupal logran diseñar, poner en práctica y evaluar una metodología de trabajo interdisciplinario, cuya intención fundamental es nutrir cómo se aborda la educación artística en la escuela.

El proceso formativo está organizado en tres módulos que consideran como ejes transversales las nociones de *cuerpo*, *espacio* y *tiempo*, respectivamente. Cada módulo se integra por tres líneas didácticas: un *laboratorio de prácticas artísticas*, en el que se privilegia la exploración vivencial de los contenidos propuestos; un *seminario-taller*, cuya acción principal es detonar reflexiones sobre las nociones transversales, la interdisciplina y la educación artística; y por último, las *clínicas*, en las que se revisan estudios de caso de proyectos concretos de educación artística, que sirven como ejemplos para diseñar situaciones de aprendizaje, secuencias didácticas o proyectos interdisciplinarios, que los docentes participantes (alumnos del Diplomado) aplican en los contextos particulares en donde laboran.²

Durante su tránsito por el proceso formativo que el Diplomado propone, los docentes participantes caen en la cuenta de que los procesos artísticos son potencialmente otros modos

² Para conocer con un poco más de detalle la estructura curricular y su vínculo con los planes y programas de estudio 2011 de la Reforma Integral para la Educación Básica se puede revisar el “Anexo 3: Estructura curricular”.

de aprender, pensar, comunicar, expresar, transformar vidas, entornos y prácticas. Y entonces la cuestión que experimentan es que pueda ser aplicable directamente en la escuela, pero lo es ya desde otro lugar: desde la posibilidad de ser capaces de innovar y aventurarse a probar otras posibilidades a partir de sus saberes, reflexiones y propias indagaciones.

Principios pedagógicos

COLECTIVO DOCENTE

Como punto de partida fue importante distinguir algunos elementos que consideramos fundamentales en la educación artística en el ámbito de la educación básica:

- *Posicionar los procesos artísticos* como una herramienta articuladora de conocimientos y dispositivo esencial de un aprendizaje significativo.
- *Disponer ambientes lúdicos* para la exploración que permitan generar situaciones de juego.
- *Repensar la figura docente* tradicional, la cual propone una relación de verticalidad entre maestro y alumnos para *experimentar relaciones de horizontalidad* en el aula.
- *Promover la construcción de procesos colectivos de aprendizaje*, en los cuales la figura docente (que puede ser en *dúplex o cuarteto*) opere todo el tiempo de manera simultánea y dialogante con el grupo de participantes, conformando así una *comunidad de práctica*.
- Propiciar el reconocimiento de temas y nociones que atraviesan la vida cotidiana y escolar para considerar la *transversalidad* en el proceso de aprendizaje.
- *Articular las disciplinas en torno a un mismo objeto o situación de aprendizaje*, para evitar una visión fragmentaria de

la realidad y del conocimiento, y generar así relaciones recíprocas de cooperación, interpenetración e intercambio; la meta es *generar procesos interdisciplinarios en la escuela.*

Bajo la consideración de estos principios, el proceso formativo del Diplomado propone un trabajo de sensibilización hacia las artes desde la experimentación vivencial. La finalidad es que, a partir de las prácticas y la reflexión en torno a los procesos vividos, los docentes participantes puedan propiciar experiencias similares con sus alumnos al considerar las necesidades de cada contexto educativo.

II. Propuesta metodológica

Modalidades didácticas

Laboratorios de experiencias artísticas

NORMA MUÑOZ SÁNCHEZ

Un rizoma es un modelo descriptivo en el que los elementos no siguen un método de organización ni de subordinación al momento de ser realizados, dando como resultado ciertas ramificaciones, e influencias sobre diversos elementos.

GILLES DELEUZE Y FÉLIX GUATTARI

Los laboratorios son el eje de experimentación en el Diplomado Interdisciplinario de Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. En ellos se crean situaciones de desarrollo centradas en la vivencia y se recurre como herramienta esencial al juego; característica fundamental de la creación artística y de los aprendizajes significativos. Por lo anterior, generar actividades lúdicas con experiencias artísticas en el ámbito escolar resulta el mecanismo integrador entre:

1. Campos de conocimiento.
2. Contenidos curriculares.
3. Desarrollo de competencias básicas y para la vida.
4. Contexto de vida, individual y colectivo.

Así se propicia la formación de un ser humano inteligente, reflexivo, sensible, creativo, crítico, con habilidades sociales y afectivas sólidas que le permitirán resolver sus propios conflictos.

La concepción de los laboratorios

La enseñanza de las artes no se puede concebir sin tener experiencias artísticas. En este sentido, los laboratorios fueron concebidos para cumplir diversas funciones.

En un nivel próximo-inmediato, propiciar el juego para *sensibilizar, disfrutar, expresar, desarrollar creatividad y comprender* que el *aprendizaje significativo* pasa por el cuerpo. Dice Silvia Malbrán (2010, p. 75): “Percibimos el mundo a través de los sentidos. Exploramos el ambiente con nuestro cuerpo y nuestros sentidos a través de elaborados mecanismos de ida y vuelta entre el aparato sensorial, el aparato motor y la información temporal.” En este contexto podemos decir que el cuerpo, por medio de la percepción del mundo, va almacenando vivencias y construyendo memoria, en el *espacio-tiempo* de su vida.

En otro nivel más profundo, se pretende que los laboratorios sean el detonante para generar propuestas didácticas interdisciplinarias en el aula. Es decir, un *aprendizaje activo*. Dice Roger Schank (2010), investigador en la teoría del aprendizaje y las ciencias cognitivas, “todo lo que puedas aprender se basa en la práctica”, donde la práctica implica la experimentación y tener un objetivo claro que motive. La equivocación es la oportunidad de analizar los errores para “conseguir interiorizar y solidificar nuestros conocimientos y prepararnos para la vida real” (Schank, 2012). Es decir, enseñar para lo que importa en la actualidad.

Función dentro de la estructura

Los laboratorios son el vehículo para transitar hacia la reflexión teórica-conceptual “Jugando —dice Huizinga (2000, p. 16), fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras”. Llevar a la reflexión corresponde a la línea de formación seminario-taller; y proponer una metodología para la creación de secuencias didácticas o proyectos escolares interdisciplinarios corresponde a la línea de formación clínica.

Las situaciones de aprendizaje-enseñanza se sitúan en los cruces metodológicos de las diferentes nociones básicas (por módulo: *cuerpo, espacio, tiempo*), horizontal y verticalmente, y los dos transversales (cuerpo y tiempo), los cuales, a la vez, están atravesados por los tres grandes ejes temáticos (*yo, mi cuerpo y mis emociones; yo, los objetos y mi entorno; yo y los otros*).

Los ejes teóricos

Cuerpo-espacio-tiempo

Éstos son los elementos básicos, inherentes de la vida humana, que permiten el establecimiento de vínculos e interrelaciones con cualquier campo del saber de manera simultánea; campo fértil para propiciar la interdisciplina.

Si nos referimos a las artes, *cuerpo-espacio-tiempo* tienen una doble función:

1. Son la materia prima para la creación y expresión de sus propios lenguajes.

2. Son los elementos de *transformación*, de invitación y persuasión al *disfrute*.

Entonces, cuerpo-espacio-tiempo son el núcleo de unión y arranque del proceso de exploración. Además, son el punto de partida para el diseño de secuencias didácticas. Cabe aclarar que dichas nociones no sólo se ajustan a ser temáticas para desarrollar. Al contrario, amplían las posibilidades de vincular en forma interdisciplinar el ámbito académico y el de la vida.

Comunidad de práctica

Vygotsky planteó que el aprendizaje no sólo es un proceso individual de asimilación, sino que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje. En el mismo sentido, Étienne Wenger afirma que el aprendizaje se da en la participación social y que en los laboratorios se hace hincapié en el *aprendizaje colaborativo*. Así como en construir e intercambiar conocimientos, en el compromiso e identificación y reconocimiento de habilidades y experiencias del grupo, que en este caso se trata de una comunidad de docentes de educación básica.

Los docentes se enfrentan a:

- Desarrollar la competencia de trabajo en grupo.
- Fomentar actitudes de cooperación, colaboración y solidaridad.
- Negociar puntos de vista y la “negociación de significados” para llevar a cabo determinadas tareas.
- La conexión entre los miembros para permitir que el conocimiento fluya.

- Desarrollar relaciones, confianza y el sentido de comunidad.
- El desarrollo de proyectos creativos de manera colaborativa y coordinada.

Por estas razones los laboratorios se cimentan en los componentes necesarios de la participación social como un proceso de aprender y de conocer, al cual Wenger denomina *comunidad de práctica*. Asumiendo que “las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria” (p. 24) se intenta fortalecer la participación y contribuir a las prácticas en comunidad.

Pensamiento complejo

El pensamiento complejo es *la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real*. El ser humano es un ente físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico al mismo tiempo. Considerando este hecho se propone desarrollar una estrategia de pensamiento reflexiva, no reductiva ni totalizante.

Los principios básicos del pensamiento complejo que permiten la estrategia globalizadora dentro de los *laboratorios* son:

- *Dialogía*, que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad: lo local/lo global, lo abierto/lo cerrado.
- *Recursividad*, referido a que los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que lo produce: individuo/sociedad
- *Hologramía*, la parte en el todo y el todo en la parte: célula/ADN, investigador/ámbito de intervención.

Estos principios básicos fungen como los mecanismos que facilitan la construcción del conocimiento como ser humano complejo con la finalidad de afrontar la emergencia de los fenómenos complejos.

Inferencia lógica: inducción, deducción y abducción

Una inferencia lógica es el razonamiento que parte de premisas para responder o explicar un suceso. Existen la *inducción*, *deducción* y *abducción*. La inducción va de los hechos a las leyes, mientras que la deducción va en sentido opuesto, de las leyes a los hechos: de lo abstracto o general a lo concreto y singular. En cambio, la abducción describe el proceso mediante el cual formulamos hipótesis para dar cuenta de aquellos hechos que no podemos explicar o nos sorprenden. Entonces la abducción es el camino al que se acude cuando es necesario crear “ideas nuevas”.

La abducción constituye el corazón de la lógica del descubrimiento. Trasladando a nuestro campo las aportaciones de Peirce decimos que la etapa abductiva de la investigación durante las experiencias artísticas ocupa un lugar central en la epistemología: el lugar de la creatividad, de las nuevas ideas y de la ampliación del conocimiento.

“La *creatividad* consiste esencialmente en el modo en que el sujeto relaciona los elementos de que dispone en los diversos ámbitos de su experiencia” (Nubiola, 2001), motivando así la capacidad de crear, de sorprenderse y de disfrutar renovando la curiosidad.

Ejes metodológicos

*Conjeturar, aprender mediante el descubrimiento,
el pensamiento o por intuición antes que por reflejo,
buscar alternativas, elegir, descubrir las propias aptitudes.
Eso es la creatividad.*

AL BAKIN

La naturaleza didáctica de la propuesta hacia la experiencia artística es desde el *hacer*, el *sentir*, el *vivir* para generar conocimiento práctico, tal como lo propone Roger Schank.

Se privilegia el aprendizaje por descubrimiento, es decir, que cada participante construya su propio conocimiento a partir de la exploración, experimentación y vivencia. El aprendizaje por descubrimiento es una expresión básica en la teoría de Jerome S. Bruner que denota la importancia que atribuye a la acción en los aprendizajes y alude a los aprendizajes significativos.

En los laboratorios se plantean actividades o secuencias didácticas que suponen retos y desafíos que incitan la transferencia del aprendizaje, articulados por el juego “como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social” (Huizinga, 2000, p. 15). El jugar posibilita la creatividad, la curiosidad y la imaginación.

En su instrumentación se proponen secuencias didácticas que vinculan las nociones básicas: *cuerpo, espacio y tiempo*, de manera horizontal y vertical; con ejes temáticos que corresponden a cada módulo, y con el eje transversal *cuerpo-tiempo*, lo que permite la interdisciplina y se experimenta de manera simultánea e implícita la *apreciación, expresión y contextualización*.

Ejes temáticos	Yo, mi cuerpo y mis emociones	Yo y los objetos	Yo y los otros
	Cuerpo	Espacio	Tiempo
	Módulo I Las representaciones e interpretaciones del cuerpo	Módulo II Las representaciones e interpretaciones del espacio	Módulo III Horizontes temporales que delimitan la memoria, las narraciones y los discursos
Tiempo	Laboratorio: Los juegos del cuerpo (yo, nosotros y los otros)	Clínica II. Estudios de casos y aproximaciones metodológicas. Experiencias con el espacio	Seminario. El tiempo en la vida cotidiana del aula
Espacio	Seminario Cómo habitamos nuestro cuerpo	Laboratorio: prácticas y experiencias artísticas vinculadas con el espacio	Clínica III. Estudio de casos y aproximaciones metodológicas. Experiencias con el espacio
Cuerpo	Clínica I. Estudios de casos. Experiencias con el cuerpo	Seminario. Conceptualización del espacio. De la vida cotidiana al aula	Laboratorio. El tiempo del arte y la convivencia

Esquema de los cruces entre los ejes vertical, horizontal y transversal, elaborado por la Subdirección de Planeación Académica.

Entonces los laboratorios se articulan entre sí y entre las demás líneas de formación (seminario-taller y clínica) mediante los ejes temáticos y nociones básicas, horizontal, vertical y transversalmente.

Los laboratorios, dentro de la estructura del Diplomado, cruzan de manera transversal *tejiendo, estimulando y conectando* dimensiones diferentes e imprevistas, no sólo de *experiencias*, también de *nociónes y reflexiones*, para construir *aprendizajes significativos*, con el fin de que el docente sea capaz de integrar campos diversos de conocimiento y procesos de formación, propiciando experiencias educativas por medio de las artes.

En consecuencia, los laboratorios desempeñan un papel fundamental en la estructura del Diplomado, son la línea de formación que lo inicia y lo termina. Pero, al generar *conexiones* de adentro hacia afuera y viceversa, se convierten en el elemento *mobilizador y flexibilizador* del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de la comunidad de práctica, un aspecto sustancial en la metodología de los laboratorios es promover la construcción de procesos colectivos de aprendizaje, la figura pedagógica a cargo de los laboratorios es una *dupla docente*; “una figura de *coordinación docente* que opera todo el tiempo de manera simultánea y *dialogante* con el grupo de participantes. Esto implica a los maestros integrantes de la dupla la necesidad de *negociar* los contenidos, compartir la autoridad docente y lo más complejo, fabricar el dispositivo pedagógico conjunto que operará en cada circunstancia formativa”. (Alba, M. et al., 2012)

Los tres laboratorios y su instrumentación

Los laboratorios han resultado ser el mecanismo de des-centralización y des-articulador de prácticas docentes convencionales y jerarquizadas de la educación consabida y aceptada; la primera ha sido la figura docente que lo guía.

El documento *Maestro del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica* (2012) propone construir el “espacio de *conocimiento* múltiple con posibilidades abiertas para nutrirse de otros *saberes*, propiciando *relaciones recíprocas, recursivas*, de *colaboración*, de *solidaridad*, de *afectación*, entre diferentes campos, elementos, objetos, agentes, etc.” (p. 15), para ello cada laboratorio lo conduce una dupla de docentes. Proceso complejo que requiere de una alta capacidad de *negociación* y *escucha*, para convenir lo “común”, partiendo de varias diferencias, por ejemplo: las trayectorias académicas, los lenguajes disciplinarios, las posturas y estilos de los maestros, etcétera.

Desde esta propuesta cabría la duda de cuáles son los perfiles más adecuados o pertinentes para la enseñanza de las artes, pero la idea de trabajar en dupla, profesionales con formaciones distintas, es una clara invitación a adoptar una *disposición personal activa*. Los docentes, la mayoría normalistas generalistas, en la experiencia en el Diplomado han tomado conciencia de la importancia de la vivencia y el *juego* en el desarrollo de aprendizajes. Así como de las posibilidades que les brinda trabajar de manera interdisciplinaria.

Ubicarse como generadores de procesos educativos vializa otros caminos para la construcción pedagógica. Es liberador para los docentes saber que, por fortuna, “*el trabajo*

“del maestro es cada vez más colectivo” (Tenti, 2009). El ritmo sociocultural acelerado, la fugacidad, la simultaneidad, la virtualidad, los medios y los lenguajes múltiples son el ambiente educativo que impone el entorno cotidiano.

Así, ante los cambios vertiginosos los docentes, se convierten en investigadores sociales y formadores de individuos *críticos, reflexivos, flexibles, tolerantes y plurales* que cada día enfrentan los retos de la globalización, el intercambio y la diversidad cultural, razones por las que deben hacer cambios en sus prácticas acordes con las exigencias y los retos de nuestro tiempo.

Ante una cultura contemporánea que se renueva tan rápidamente, que transita de un lado a otro y que admite diversas *culturas, lenguajes y saberes*, es imperioso que los docentes logren *movilizar y flexibilizar* sus prácticas hacia procesos dinámicos en donde logren vincular de manera integral el conocimiento académico con el entorno cotidiano y generar cambios que reconstruyan sentido.

*La educación debería estar enfocada a
ayudarte a vivir una vida mejor*

ROGER SCHANK

*El rizoma no tiene un tronco principal desde
el cual emanen los tallos,
cada una de sus ramas es la principal...
no hay jerarquía en las ramificaciones,
cada tallo puede conectarse con cualquier otro,
cada conexión puede ser determinante para el resto.
La multiplicidad (paradójicamente sustentivada)*

GUILLERMO BRINCK

Referencias

- Alba, M., Barragán, C., Chávez, H., Fernández, S., Ibarra, M., Mendoza, A. y Muñoz, N. (2012). *Documento maestro del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. Ciudad de México. Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes. (Documento de circulación interna).
- Barrón Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. En *Investigación y Experiencias Didácticas* (p. 11). Universidad de Salamanca. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Espinosa, S. (2009). Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando. En *Revista Creatividad y Sociedad*, 13.
- Génova, G. (1997). *Charles S. Peirce: La lógica del descubrimiento*. España: Universidad de Navarra.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. España: Editorial Alianza.
- Malbrán, S. (2010). El modelo cross-modal aplicado a las artes temporales. En Díaz y Riaño *Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música* (p. 75). España: Universidad de Cantabria.
- Nubiola, J. (2001). La abducción o la lógica de la sorpresa. En *Razón y palabra*, febrero-abril. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/antiguos/n21/21_jnubiola.html
- Schank, Roger C. (2010). El ‘e-learning’ actual es la misma basura, pero en diferente sitio. En *El País*. Jueves 25 febrero 2010. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2010/02/25/ciberpais/1267068270_850215.html

- Schank, Roger C. (2012). *Se aprende haciendo.* Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120831/54343882373/la-contra-roger-schank.html>
- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano y Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). España: Fundación Santillana-OEI.
- Wenger, E. (2001). Introducción, una teoría social del aprendizaje. En *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad* (pp. 19- 39). España: Paidós.
- Espinosa, S. (2008). Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13. Recuperado de: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad%20Aprender%20haciendo,%20hacer%20jugando,%20jugar%20creando.pdf>
- Ivich, I. (1994). *Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF
- Meneses Montero M. y Monge Alvarado, MA. (2001). *El juego en los niños: enfoque teórico*. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3585/3494>
- Brinnck P. G. (2009). *Comentarios sobre “Rizoma” de Gilles Deleuze y Félix Guattari*. Recuperado de: <http://laperadelolmo.wordpress.com/2009/09/03/comentario-sobre-rizoma-de-gilles-deleuze-y-felix-guattari/>
- Edgar Morin. *Sitio*. (2012). Recuperado de: <http://www.edgarmorin.org/libros-sin-costo/91-para-comprender-la-complejidad.html>

Definición de... (2008) pensamiento complejo - Qué es, Significado y Concepto. Recuperado de:

<http://definicion.de/pensamiento-complejo/#ixzz2DZ9XQ834>
Vallejos, G. (2000). *Peirce*. Recuperado de:

http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=589

Santaella, L. (2011). *La evolución de los tres tipos de argumento: abducción, inducción y deducción*. Recuperado de:

<http://www.unav.es/gep/AN/Santaella.html>

Seminarios-taller como acciones reflexivas

FRANCISCO GONZÁLEZ

El pensamiento nos capacita para dirigir nuestras actividades con previsión y para planificar de acuerdo con fines-a-la-vista, u objetivos de los que somos conscientes.

Nos capacita para actuar deliberada e intencionalmente para conseguir objetivos futuros o lograr el dominio de lo ausente y alejado del presente.

JOHN DEWEY

La modalidad didáctica del seminario-taller, en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica, es el territorio donde se busca la reflexión, tanto de carácter teórico como metodológico, para fortalecer las experiencias que los docentes han vivenciado en los laboratorios de prácticas artísticas.

El seminario-taller en el Diplomado pretende reforzar la teoría y la práctica, de manera que ocupa un lugar intermedio a lo largo de su desarrollo; en esta modalidad se busca promover la reflexión crítica y analítica de los principales conceptos en que se basa el trabajo en la educación artística, el arte contemporáneo y la interdisciplina con el fin de orientar a los docentes hacia la construcción de nociones metodológicas para su trabajo en la práctica.

La principal línea de trabajo dentro del seminario-taller es el trabajo colaborativo, lo que permite la construc-

ción de un saber colectivo. Esto favorece el desarrollo de habilidades de investigación en los docentes, lo que les permitirá descubrir distintas posibilidades que el modelo interdisciplinario puede brindar en la educación básica.

La línea de formación la integran tres seminarios-taller, que responden a tres ejes conceptuales fundamentales dentro del Diplomado: *a)* noción temática (cuerpo, espacio y tiempo); *b)* vínculo curricular con los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (paradigmas de la educación artística, competencia cultural y artística, y los campos formativos); y *c)* interdisciplina (pensamiento complejo, comunidad de práctica y elementos metodológicos interdisciplinarios) (cuadro 1).

Los tres ejes —noción temática, vínculo curricular e interdisciplina— sustentan teórica y metodológicamente todo el Diplomado, y los seminarios-taller son el espacio curricular donde se reflexiona su perspectiva conceptual. Los seminarios-taller representan la modalidad mediante la cual se articulan teórica y metodológicamente los contenidos del Diplomado y sus otras modalidades, los laboratorios de prácticas artísticas y las clínicas.

Los seminarios-taller son la estructura de soporte conceptual del Diplomado, ayudan a establecer relaciones con la vivencia en los laboratorios y la prospectiva que requiere la clínica para que los docentes puedan buscar aplicaciones.

**Cuadro 1. Contenidos mínimos. Documento base
seminarios-taller. SPA / Cenart 2012.**

Seminario 1. Cómo habitamos nuestro cuerpo	Seminario 2. Conceptualización del espacio. De la vida cotidiana al aula	Seminario 3. El tiempo en la vida cotidiana del aula.	Bloques temáticos
Pensamiento complejo <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia ciega. • Lógica sistemática. • Orden-desorden-reorganización (lógica nuclear). • Capacidad relacional. 	Comunidad de práctica <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje colectivo. • Capacidad dialogante. • Gestión grupal del conocimiento. 	Elementos metodológicos interdisciplinarios <ul style="list-style-type: none"> • Programa-estrategia. • Inducción, deducción, abducción. • La abducción. ¿Formas de producción de conocimiento artístico? 	Interdisciplina
Cuerpo Concepto y sus bifurcaciones: artes, currículo general, etcétera. <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad y percepción. • Posibilidades expresivas (movimiento, sonido, ritmo, etc.). • El cuerpo en el arte. • El uso del cuerpo en la educación artística. 	Espacio Concepto y sus bifurcaciones: artes, currículo general, etcétera. <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de espacio: físico, mental y virtual. • Espacio público y espacio privado. • Espacios-historia-identidad. 	Tiempo Concepto y sus bifurcaciones: artes, currículo general, etcétera. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo y memoria. • Temporalidad y narratividad. • Tiempo, espacio y cuerpo. 	Noción temática

Paradigmas de la educación artística	Competencia cultural y artística	Campos formativos	Vínculo curricular con la SEP
<ul style="list-style-type: none"> • El arte como conocimiento. • Paradigmas en la enseñanza de las artes. • Modelo interdisciplinario en la enseñanza de las artes/ Enseñanza de las artes basada en disciplinas EABD (producción, historia del arte, crítica de arte y estética). 	<ul style="list-style-type: none"> • Otros modos de pensamiento. • Competencias para la vida. • Saberes hoy. • Capital social y simbólico. • Competencias básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo personal y para la convivencia. • Lenguaje y comunicación. • Exploración y comprensión del mundo natural y social. 	

El cuadro 1 resume los contenidos mínimos para la línea de seminarios-taller del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica.

La acción reflexiva en los seminarios-taller

Dado que la naturaleza de los seminarios-taller es la acción reflexiva, es necesario que desde este espacio se pugne por la formación del pensamiento reflexivo, Dewey (2007), apunta sobre esta noción: “la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron” (p. 20),

y continúa “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 24).

Así, el pensamiento reflexivo supone un estado de duda, en el que se cuestiona la veracidad de un hecho. Este estado es el origen del pensamiento y apunta hacia la búsqueda, a la investigación que permita esclarecer la duda. Todo acto de investigación orienta una operación reflexiva. Por lo tanto, para pensar reflexivamente debemos estar dispuestos a indagar este estado de duda, que debe apuntar hacia un fin claro y preciso.

Para el desarrollo del pensamiento reflexivo es necesario, como lo apunta Dewey, una cuidadosa y atenta orientación educativa, es decir, debe de educarse, lo que demanda crear el hábito de pensar reflexivamente. Desarrollar el hábito de pensar de manera reflexiva requiere, considera Dewey, tres actitudes: *a)* tener mentalidad abierta, *b)* contar con entusiasmo o absorción del interés, y *c)* responsabilidad ante las consecuencias, que considera como cualidades personales, rasgos de carácter.

Tomando como base la noción del pensamiento reflexivo, los seminarios-taller pretenden sentar las bases para la formación del pensamiento en los docentes, lo que implica orientar el hábito general de la reflexión. Esta acción requiere generar la curiosidad, dotar de orden las sugerencias (ideas), y mantener la continuidad del pensamiento para el enriquecimiento del tema principal. Para la formación de la acción reflexiva los seminarios-taller trabajan con secuencias, actividades y ejercicios diseñados para tal fin. La formación del

pensamiento reflexivo permite el desarrollo de la curiosidad, las sugerencias y el hábito de la investigación.

Dewey (2007) menciona que “la formación del pensamiento sólo puede conseguirse mediante la regulación de las causas que lo evocan y lo orientan” (p. 70). En el caso de los seminarios-taller estas causas son los tres ejes conceptuales que orientan los contenidos del Diplomado, los rasgos y hábitos de los docentes participantes, las condiciones escolares en que transcurre el Diplomado, los métodos de enseñanza del docente que los imparte, así como su personalidad y los medios y materiales a los que se recurre en la práctica docente del instructor. Estos factores son los que demandan atención para lograr de alguna manera orientar la formación de hábitos de pensamiento, los cuales deberán estar articulados con las experiencias que se desarrollan en los laboratorios de prácticas artísticas y las clínicas.

La metodología participativa en los seminarios-taller

En los seminarios-taller se busca el intercambio de ideas, la resolución colaborativa de problemas y la construcción colectiva de conocimiento entre los sujetos que componen los grupos, para ello se apoya en perspectivas socioeducativas, una de ellas es la metodología participativa.

Una premisa de esta metodología es “aprender haciendo”, que pretende dotar a los maestros de habilidades de liderazgo, cooperación y relaciones humanas. En ese contexto el maestro funge como líder y el alumno es el centro del proceso educativo. La metodología participativa y sus técnicas, para

López Noguero (2007) “son propuestas vivenciales que no sólo le serán útiles al alumno en el ámbito cerrado del aula sino que, por el contrario, en la misma clase beneficiarán al grupo, y fuera de ella, estarán al servicio de la sociedad en general” (p. 93).

Esta metodología considera aspectos del ámbito afectivo, emocional y vivencial de las personas que orientan el cambio de aptitudes y actitudes. Así, el profesor orienta la adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes, y favorece la cooperación e interacción social, ya que los alumnos viven y experimentan problemáticas del trabajo en equipo y las situaciones presentes en cualquier dinámica de grupos.

La metodología participativa se sustenta en el protagonismo del alumno y del grupo; el primero pasa por un proceso de aprendizaje activo en el que se responsabiliza por su propio proceso, y el grupo funciona como un espacio para el aprendizaje. Un eje medular de la metodología es la noción de intercambio, de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc., lo que permite la resolución colaborativa de problemas y la construcción colectiva de conocimientos que se generan entre los miembros de un grupo. López Noguero (2007) define la metodología participativa como “el conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno y alumno/alumno que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva la satisfacción y el enriquecimiento, tanto del docente como del alumno” (p. 94).

Estos procesos que menciona López Noguero se desarrollan por medio de distintas técnicas, dinámicas, etc., las cuales facilitarán la participación de los alumnos y del grupo. Es importante resaltar que esta metodología sólo es un instrumento al servicio de los objetivos del aprendizaje por conseguir, no un fin en sí mismo. En ocasiones esta metodología no siempre será la más acertada en las situaciones educativas que se propongan en el desarrollo de los seminarios-taller. Sin embargo, la metodología participativa sí es la idónea para desarrollar y poner en funcionamiento la noción de *comunidades de práctica*, que forma parte del eje conceptual de la interdisciplina, situada en el módulo II de la noción temática de espacio en el Diplomado.

Los tres ejes conceptuales

Los seminarios-taller articulan la reflexión en torno a tres ejes conceptuales, que sustentan el marco teórico y metodológico del Diplomado. Estos ejes también se trabajan en los laboratorios de prácticas escénicas y las clínicas; sin embargo, en los seminarios-taller se abordan desde una perspectiva conceptual, que les permitirá a los docentes reflexionar y “vincular teoría y práctica para el diseño de estrategias metodológicas adecuadas a su trabajo docente” (SPA/Cenart, 2012).

Noción temática

Este eje está relacionado directamente con cada uno de los módulos y se refiere a las nociones de *cuerpo, espacio y tiempo*. Así, los participantes los asociarán con sus propias experiencias por medio de la revisión de algunos planteamientos teóricos

que les permitan reflexionar sobre sus posibilidades de aplicación en el aula básica. Las nociones de cuerpo, espacio y tiempo funcionan como vehículo conceptual de la educación artística, de manera que pueda servir como un área integradora de los saberes de los campos formativos en el contexto de la educación básica.

Noción de cuerpo

Esta noción se trabaja en el primer seminario-taller, titulado “Cómo habitamos nuestros cuerpo”, y pretende que los docentes asocien sus propias vivencias corporales con conceptos y prácticas artísticas que tienen como punto de partida el cuerpo humano. También se busca reflexionar sobre la importancia de concientizar las etapas del desarrollo corporal de los niños en la escuela básica.

Pensar sobre la importancia del trabajo con el cuerpo en la educación básica es el punto de partida del seminario-taller del módulo I. En éste se busca retomar las vivencias y experiencias que los docentes han tenido en el laboratorio de prácticas artísticas, en el cual se han apropiado de su cuerpo.

Las tres principales rutas en las que se problematiza la noción de *cuerpo* son: *a)* el cuerpo en el aula y la educación básica; *b)* prácticas artísticas en las que está presente el cuerpo humano; y *c)* posibilidades expresivas del cuerpo humano.

Noción de espacio

Esta noción se aborda en el segundo seminario-taller, llamado “Conceptualización del espacio. De la vida cotidiana al aula”, y constituye un territorio de reflexión y análisis en el que el espacio es punto central para problematizar su vínculo con los

lenguajes artísticos y la práctica docente. Dentro de las líneas que se reflexionará en relación con el espacio se encuentran sus implicaciones, sus representaciones e interpretaciones, su transformación, etc., para así proponer nuevas formas de habitarlo, configurarlo, interpretarlo y representarlo, tomando en cuenta su vínculo invariable con el cuerpo, el tiempo y el contexto escolar.

Los principales rutas para problematizar la noción de espacio son: *a) el espacio como medio para la interacción social; b) el espacio como detonador de prácticas artísticas; c) el espacio escolar y su importancia, y d) el espacio y su vínculo con el cuerpo y el tiempo en la práctica docente.*

Noción de tiempo

El tiempo es tema del módulo III y del tercer seminario-taller titulado “El tiempo en la vida cotidiana del aula”. Este seminario es fundamental en la integración de la experiencia formativa de los docentes, dado que acentúa el proceso reflexivo y de análisis en torno al tiempo y su relación con la experiencia corporal y espacial; además, representa la consolidación de los procesos reflexivos detonados desde el primer seminario-taller.

La reflexión en torno a la noción de tiempo abarca las distintas nociones y conceptos acerca de él, así como su relación con las artes de manera interdisciplinaria, lo que permitirá propiciar el pensamiento artístico, y por último, el tiempo en la vida escolar, considerando sus concepciones y la forma como lo viven los alumnos en el aula escolar. En la noción de *tiempo* se busca que los docentes también puedan reflexionar sobre la importancia de la memoria y la narrativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Vínculo curricular con la Secretaría de Educación Pública

La orientación y el contexto que tiene el Diplomado Interdisciplinario es la educación básica, por este motivo es fundamental considerar las orientaciones que marcan los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública referidos a la enseñanza de las artes. Las tres principales líneas que se trabajan en torno al plano curricular son los paradigmas en la enseñanza de las artes, la competencia cultural y artística, y el campo formativo del desarrollo personal y para la convivencia, en el que se incluyen las asignaturas de educación artística.

Paradigmas en la enseñanza de las artes

Este tema también es del primer seminario-taller, y en él se busca responder la pregunta que plantea Elliot Eisner (2002), “¿Por qué enseñar arte?”. Así se plantea la perspectiva del arte como conocimiento, y los principales paradigmas de su enseñanza en la educación básica. En el seminario resaltan el modelo logocéntrico o academicista, el paradigma de la expresión creativa y la propuesta de la enseñanza de las artes basada en disciplinas (EABD), entre otras, para así vincular dichas perspectivas con los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública en torno a las artes y su enseñanza en la educación básica, y resaltar su papel formativo. En este sentido, es importante resaltar el papel en los planes y programas de los ejes para la enseñanza-aprendizaje de la educación artística, *apreciación, expresión y contextualización*, los cuales se trabajan en el primer seminario-taller.

Competencia cultural y artística

La noción de competencias es problematizada en el segundo seminario-taller. El objetivo es resaltar la importancia de favorecer el desarrollo de una competencia cultural y artística, como lo menciona Andrea Giráldez (2007), “tanto en la escuela como fuera de ella”. Una competencia implica la forma en que se combinan, mediante procesos cognitivos, contenidos, tareas y contextos. Así, la competencia cultural y artística supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente distintas manifestaciones culturales y artísticas que permitan la comprensión y el disfrute de los fenómenos culturales y el patrimonio de los pueblos. Giráldez (2007) comenta que

el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar el arte y otras manifestaciones culturales, como aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamientos divergentes y de trabajo colaborativo, una actividad abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conversación del patrimonio cultural y artístico, tanto la propia comunidad, como de otras comunidades (p. 67).

El desarrollo de la competencia cultural y artística puede potenciarse con la aplicación de los ejes del aprendizaje apre-

ciación, expresión y contextualización, que se reflexionan en el seminario-taller del módulo I.

Campo formativo: desarrollo personal y para la convivencia

En el seminario-taller del módulo III, orientado a la reflexión sobre la temática del tiempo, también se pretende reflexionar acerca de los campos formativos en los que se articulan las asignaturas de la educación básica.

Un campo formativo es el conjunto de experiencias de aprendizaje que abarca diferentes campos del desarrollo humano, ya sean intelectuales, emocionales, sociales, de comunicación, etc. En tales experiencias los estudiantes ponen en juego sus diversas capacidades para el logro de procesos de aprendizaje superior.

El campo formativo del desarrollo personal y para la convivencia lo integran distintas perspectivas de las áreas de humanidades, ciencias sociales, ciencias y psicología. También se compone de las asignaturas de educación cívica y ética, educación artística y educación física, y pretende una formación plena de los estudiantes. Su objetivo es formar a los estudiantes para que ejerzan juicios críticos a favor de la democracia, la paz, la legalidad y la diversidad.

Respecto a la convivencia, busca educar mediante las relaciones interpersonales, mediadas por el diálogo y el respeto mutuo, para lograr la resolución de conflictos. Asimismo, pretende la educación de las emociones, lo que permitirá formar personas capaces de establecer relaciones personales y afectivas enfocadas en la construcción de identidad y conciencia social. La enseñanza de las artes procura aportar elementos para el

avance del campo formativo desarrollo personal y para la convivencia y además impulsar la vinculación con los otros campos.

Interdisciplina

El eje interdisciplinario constituye un marco fundamental en la implementación del Diplomado, así como del contenido en los seminarios-taller, dado que es la línea de trabajo del perfil académico del Cenart. La propuesta interdisciplinaria está enfocada en la introducción de temas y prácticas de las artes y su enseñanza. El objetivo es que los docentes de la educación básica vislumbren posibles líneas de aplicación en su práctica. Las tres líneas conceptuales que se trabajan en el eje de la interdisciplina son: el pensamiento complejo, la comunidad de práctica y las nociones transversales.

Pensamiento complejo

La noción de *complejidad* se ha venido conformando desde la segunda mitad del siglo xx, cuando el método científico clásico y su enfoque simplificante (reduccionista) entran en crisis, debido a que no permitían la comprensión de fenómenos de la realidad desde la interacción de distintas áreas del conocimiento, dado que dichos fenómenos se abordaban a partir de sus partes, problematizando éstas y no el todo.

El pensamiento complejo, por tanto, es un tipo distinto al pensamiento simplista y a la idea de completud, ya que aspira al conocimiento multidimensional. Morin (1998) plantea que “el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacaba-

do e incompleto de todo conocimiento” (p. 23). Por lo tanto, se trata de “ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real” (p. 22).

Orientar los procesos de enseñanza de las artes a partir del pensamiento complejo pretende dotar a los docentes de elementos reflexivos que les permitan proponer prácticas interdisciplinarias en el aula básica. Este concepto se aborda en el primer seminario-taller, pues en él descansa la propuesta interdisciplinar del Diplomado. Entre los principales temas que se trabajan desde esta noción se incluyen: la inteligencia ciega, la lógica sistémica, la lógica nuclear (orden, desorden y reorganización) y la capacidad relacional.

Comunidad de práctica

Esta noción se concibe desde la teoría social del aprendizaje, que retoma la interacción social como un medio, y plantea el aprendizaje como un proceso de participación social en el que se participa de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y la construcción de identidad. Wenger (2001) plantea cuatro componentes que integran esta teoría social del aprendizaje para caracterizar la participación social como un proceso dirigido a conocer y aprender. Los componentes son: el significado, la práctica, la comunidad y la identidad. Según Rosa María Torres (2001), “es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades” (p. 1). Por lo

tanto, una *comunidad de aprendizaje* es un grupo de individuos con intereses en común, que son parte de un mismo contexto, y cuyos intereses están relacionados con el aprendizaje; se sustenta en la confianza, en el reconocimiento de la diversidad, y en la disposición para compartir experiencias y conocimientos.

Los principales elementos que definen la creación de una comunidad de aprendizaje son: el aprendizaje colectivo, la capacidad dialogante y la gestión grupal del conocimiento, temas que se abordan en el seminario-taller del módulo II, orientado a la reflexión de la noción de *espacio*. Es importante resaltar que un medio para desarrollar una comunidad de práctica puede ser la metodología participativa.

Elementos metodológicos interdisciplinarios

Éstos son algunos de los principales elementos conceptuales utilizados en la implementación de propuestas interdisciplinarias. La finalidad es diseñar situaciones de aprendizaje integradas a la educación básica. Estos elementos se abordan desde el inicio del Diplomado; sin embargo, no es sino en el seminario-taller del módulo III cuando se tratan conceptualmente, y que permitan la reflexión y sean considerados en la práctica docente. Tales elementos son: la noción de estrategia que plantea Edgar Morin, frente a la de programa; los tres tipos de razonamiento (inducción, deducción y abducción), y la consideración de la abducción como un tipo de razonamiento que permite la creación del conocimiento artístico. Estos componentes concluyen la ruta que plantea el eje de la interdisciplina del Diplomado.

Los tres seminarios-taller

Como ya se ha mencionado, los tres seminarios-taller están estructurados bajo tres ejes conceptuales, noción temática, vínculo curricular e interdisciplina, y permiten dar sustento teórico y conceptual al Diplomado.

Estos tres seminarios-taller se encuentran en el mapa curricular de la siguiente manera: el 1, a la mitad del módulo I, entre el laboratorio de prácticas artísticas y la clínica; el 2, al final del módulo II, después de la clínica y el laboratorio; y el 3, al inicio del módulo III, justo antes de la clínica y el laboratorio.

La carga horaria de los seminarios-taller es de 24 horas a lo largo del Diplomado, considerando 8 horas para cada uno. Los seminarios-taller 1 y 2 los imparte un docente, mientras que el 3 lo imparten cuatro docentes. Esta propuesta se sustenta en la noción de trabajo colaborativo que se viene trabajando en las duplas que imparten los laboratorios; sin embargo, el hecho de que trabajen juntos cuatro docentes tiene la intención de que la autoridad docente se diluya. También tiene entre sus fines la integración de cada uno de los docentes como coaprendices y miembros de la comunidad de práctica que se constituye en el grupo en el que se imparte el Diplomado.

La articulación con laboratorios y clínicas

Los ejes conceptuales revisados en los seminarios-taller son los ejes medulares que articulan las tres modalidades didácticas, y sólo cambia la perspectiva de abordaje. En los laboratorios de prácticas artísticas estos ejes son considerados desde su aplicación

práctica; en los seminarios-taller, desde su reflexión teórica, metodológica y conceptual; y en la clínica, desde un planteamiento de aplicación para el diseño de propuestas de intervención en el aula básica, ya sea mediante el diseño de proyectos, la construcción de secuencias de aprendizaje, etcétera.

La implementación

En el primer pilotaje que se realizó del Diplomado los contenidos de los seminarios-taller estaban orientados hacia la revisión de las tres nociones que estructuran los módulos: cuerpo, espacio y tiempo. En la evaluación de este pilotaje se encontró que el estudio de estas tres nociones era muy ambicioso y generaba un sesgo con la realidad de los docentes en la educación básica, ya que la reflexión propuesta consideraba elementos más de carácter filosófico y de la teoría del arte. Por esta razón se revisaron y ajustaron los contenidos para que respondieran más a la propuesta de trabajo de la línea académica del Cenart y a los planteamientos de los planes y programas de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que implementó la Secretaría de Educación Pública.

El ajuste fue resultado de un seminario de trabajo realizado entre los docentes responsables de impartir los seminarios-taller. La implementación de la nueva propuesta enriqueció el Diplomado y sentó las bases para las siguientes emisiones; en consecuencia, hubo una mejor articulación entre las modalidades didácticas y se cumplieron los objetivos de la propuesta curricular que plantea el Diplomado. Con esta nueva propuesta de contenidos y ejes conceptuales que

se trabajan desde los seminarios-taller se ha capacitado a los docentes —la mayoría trabaja en la educación básica— para que sean capaces de impactar en el sistema educativo nacional, en la enseñanza de las artes.

A pesar de que la carga horaria por cada seminario-taller suma 8 horas, y los contenidos de uno son amplios, el objetivo es orientar su conceptualización para detonar en los docentes procesos reflexivos y de investigación, lo que en un futuro permitiría prácticas interdisciplinarias y que los docentes puedan ser reflexivos e investigadores de su propia práctica.

Los seminarios-taller y su implementación son propuestas curriculares flexibles, que se encuentran en constante evaluación y en diálogo con las otras modalidades del Diplomado, los laboratorios y las clínicas, con el fin de brindar orientación y herramientas para la enseñanza de las artes en la educación básica.

Referencias

- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- SPA/Cenart, (2012). Enfoque y estrategia metodológica. En *Documento base de la modalidad Seminarios-taller*. México: Cenart (documento de circulación interna).
- Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. (Documento inédito). En Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Barcelona Forum 2004. 5-6 Octubre 2001. Recuperado el 15 de septiembre de 2010 de: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

La clínica: hacia el diseño pedagógico de innovación para la educación artística en la escuela

ELSA SARAÍ ALFARO CAMARILLO

Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea, los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos decide y actúa.

JACKSON, PH. W., *LA VIDA EN LAS AULAS*, 2001.

Ser docente de la escuela de hoy supone un manejo dinámico de la práctica educativa, requiere de un pensamiento creativo que modele y construya el día a día en las aulas a través de situaciones de aprendizaje retadoras, innovadoras y relacionadas con la vida cotidiana, esos momentos de enseñanza y aprendizaje en los que el tiempo de aula transcurrirá y en el que se establecen vínculos entre los contenidos escolares y la vida de los alumnos.

El diseño de ambientes de aprendizaje como enfoque pedagógico encuentra sentido en la construcción de espacios y atmósferas de gran potencial. Estos caminos que hoy se definen los construirán los docentes, quienes considerarán el desarrollo de competencias para la vida, el logro de aprendizajes esperados y los intereses de sus alumnos como los

objetivos y el sentido de las actividades que se han de construir mediante trabajo colaborativo.

Estas condiciones demandan un docente fortalecido en las diversas áreas del conocimiento, en estrategias didácticas para la enseñanza y en su organización. Se requiere un docente receptivo y dispuesto a escuchar los intereses y necesidades de conocimiento de los seres humanos que pasan tiempo con él, sus alumnos y los agentes educativos que lo rodean. Un docente que escucha y actúa en consecuencia.

Desde esta perspectiva, aprender y enseñar tiene un sentido renovado en la escuela del siglo XXI, una mirada hacia una sociedad del conocimiento, en la cual se establecen relaciones entre las distintas posturas en la que sea evidente la utilidad de lo aprendido para la acción y la resolución de problemas de la vida cotidiana.

En palabras de Zabala (2007, p. 12), ahora ya no sólo es suficiente adquirir unos conocimientos o dominar unas técnicas, aunque sea de forma comprensiva y funcional, sino que es necesario que el alumno sea “capaz” cognitivamente y, sobre todo, en las otras capacidades: motrices, de equilibrio, de autonomía personal y de inserción social.

Esta mirada de la práctica educativa y de la enseñanza para la vida impulsó propuestas metodológicas para la intervención en el aula, las cuales parten de la reflexión docente sobre sus necesidades contextuales y los intereses de aprendizaje de sus alumnos.

Una modalidad de intervención es la clínica, como un espacio de análisis de la vida cotidiana en las aulas, para la detección de necesidades o problemáticas que ocurren en ellas y la búsqueda de posibles soluciones que se han de concretar mediante intervenciones directas de los docentes.

La clínica en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica

La clínica como línea de formación cumple la función de ser el momento para “la creación de proyectos y/o propuestas didácticas que fortalezcan la educación artística en los niveles de la Educación Básica. Con ella, se busca el desarrollo de una visión crítica en el docente, para el análisis de experiencias diversas de formación artística, dotándolo de elementos metodológicos para el diseño de sus propias secuencias didácticas, actividades y proyectos educativos, de acuerdo con su contexto y condiciones reales de trabajo. Esta propuesta de trabajo en las clínicas responde al trabajo de análisis para el diseño de proyectos educativos relacionados con las artes”. (SPA/Cenart, 2012, p. 2)

El logro de estos objetivos demanda que los docentes participen en actividades en las que se establezcan vínculos y reflexiones en torno a la práctica cotidiana de la educación artística en el aula, las características de su práctica docente, sus competencias profesionales y las dificultades para el trabajo de las artes en el entorno escolar. Esto es posible en la medida en que los coordinadores propician la reflexión individual y colectiva de dichas temáticas, como detonadores para la construcción de situaciones de aprendizaje de utilidad y proyección para las aulas, los entornos escolares y la comunidad que circunda a la escuela.

La finalidad de esta línea de formación es que los participantes puedan ser evaluados al mostrar evidencias de la construcción de alguna serie de actividades, una secuencia didáctica o un proyecto escolar.

El indicador principal para sistematizar la evaluación del Diplomado radica en que cualquiera de las propuestas

de diseño se sustente en el enfoque metodológico interdisciplinar, en el que los docentes vislumbren y encuentren puntos de convergencia entre los conceptos cuerpo-espacio-tiempo, abordados en las líneas de formación de laboratorio y seminario de manera práctica y mediante el análisis teórico; estos conceptos son eslabones que articulan las necesidades de sus contextos con propuestas variadas e innovadoras de la expresión y apreciación artística en la escuela.

La línea la forman tres clínicas secuenciadas, las cuales se distribuyen del siguiente modo:

Módulo I. Cuerpo	Módulo II. Espacio	Módulo III. Tiempo
Laboratorio	Clínica II	Seminario
Seminario	Laboratorio	Clínica III
Clínica I	Seminario	Laboratorio

Esta modalidad del Diplomado cuenta con 24 horas de trabajo presencial, distribuidas en seis sesiones de 4 horas cada una y 24 horas de trabajo independiente, que les permitirá a los docentes participantes la posibilidad de aplicación en el aula.

Las clínicas y su articulación con seminarios y laboratorios

La definición de los ejes de la línea es coherente con la metodología que supone el trabajo por casos, de ahí que la clínica sea el punto de encuentro para el análisis de los aspectos prácticos

y conceptuales abordados en la vivencia de los laboratorios y seminarios, respectivamente.

La relación entre las líneas de formación se centra en la vivencia del cuerpo-espacio-tiempo y sus posibilidades, en el análisis de elementos conceptuales centrales que integran cada una de estas nociones, y en las posibilidades para la construcción de dispositivos de acción en la escuela.

Cada clínica intenta vincular los elementos prácticos y las reflexiones que surgen en los colectivos durante su estancia en el Diplomado para que de manera progresiva éstos exploren y encuentren los caminos posibles para construir su propuesta pedagógica, en la cual la educación artística y las áreas del conocimiento se articulen para la solución de problemáticas del entorno escolar, el fomento de la riqueza cultural de la comunidad a la que pertenecen y la promoción de la expresión y la apreciación del arte.

La convivencia docente interniveles educativos con profesionales de las artes es rica y compleja a la vez; supone negociar, compartir posturas y supuestos sobre el ser docente y el papel del arte en la escuela. Por estas razones es importante para la estructura del Diplomado establecer perfiles de ingreso dirigidos a docentes de educación básica, agentes educativos con diversas funciones y profesionales de las artes que imparten clases.

Es de gran importancia comentar que durante la clínica la estrategia del planteamiento de preguntas críticas ayuda a trabajar, tanto de manera plenaria como en pequeños grupos de discusión y reflexión, con cuestionamientos que dirijan en diversos momentos a los participantes hacia la construcción de opiniones argumentadas, el reconocimiento de los protagonistas y escenarios de la educación artística, el análisis de los

fundamentos curriculares que hoy sustentan la incorporación de las artes a las prácticas educativas, el análisis de casos prácticos y preguntas dirigidas a la generación de nuevas propuestas de intervención.

Las clínicas, sus objetivos y enfoques: hacia el diseño de innovación y la consolidación de una postura docente

Cada sesión se vincula con las nociones conceptuales: cuerpo, espacio y tiempo. En ellas se establecen objetivos que conducen a los participantes hacia la reflexión en torno a la realidad de sus centros escolares y las posibles opciones de intervención en sus contextos. A continuación se presentan los objetivos por clínica, su fundamentación teórica y la generación de elementos para el diseño pedagógico.

Clínica I. Estudios de caso. Experiencias con el cuerpo

OBJETIVO, QUE EL PARTICIPANTE:

Compare y analice diferentes proyectos interdisciplinarios utilizados en la enseñanza de las artes, mediante el análisis de casos, para que comprenda la estructura lógica de rutas posibles de enseñanza en su contexto, cuya perspectiva de estudio sea el cuerpo.

Descripción y fundamentos

“El abordaje analítico de los conceptos de *globalización e interdisciplina* son fundamentales para que puedan funcionar

como marco de justificación y perspectiva metodológica en el estudio y análisis de la estructura lógica de uno o dos casos, en donde el núcleo articulador e integrador de conocimientos sea la noción *cuerpo*.” (spa/Cenart, 2012, p. 3)

La interdisciplina ocurre en la medida en que las disciplinas son capaces de mirar en torno a un objeto, situación o problema. “La interdisciplina se produce, a una escala teórico-práctica, cuando hay coordinación y, sobre todo, interacción entre los conocimientos de los representantes de diversas disciplinas en relación con algún fenómeno concreto” (Vilar, 1997, p. 32).

El enfoque globalizador de la enseñanza se explora como un instrumento organizado por fases que permite comprender la realidad para actuar sobre ella y transformarla. “Los métodos globalizados brindan respuestas a la necesidad de que los aprendizajes sean lo más significativos posibles y, al mismo tiempo, coherentes con las finalidades que pretenden la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en una realidad compleja.” (Zabala, 2010, p. 212-222)

A partir de la descripción de su contexto y de un análisis de las problemáticas que caracterizan el entorno escolar en que los docentes participantes laboran, se construirá la detección del objeto que se intervendrá, así como la manera en que las áreas de conocimiento de la educación artística y del currículo vigente pueden vincularse con la noción de cuerpo que se aborda en esta primera fase del Diplomado.

Meta

“Conocimiento del contexto de trabajo, el cual puede concretarse en un breve texto que explique la contextualización

del problema detectado en la comunidad estudiantil.” (SPA/Cenart, 2012, p. 4)

Clínica II. Estudios de caso y aproximaciones metodológicas. Experiencias con el espacio

OBJETIVO, QUE EL PARTICIPANTE:

Descubra la lógica de estructuración necesaria para el diseño de una secuencia didáctica, una serie de actividades o un proyecto escolar, a partir del problema detectado y su contexto (clínica I), integrando la noción de cuerpo y espacio en la planeación de la propuesta.

Descripción y fundamentos

“El tratamiento analítico de distintos marcos de referencia para la estructuración lógica de propuestas es fundamental en la localización de las rutas más adecuadas y así cubrir las necesidades de su planteamiento.” (SPA/Cenart, 2012, p. 4)

Durante estas sesiones se exponen en plenaria diversas propuestas de proyectos que han sido planeados y puestos en práctica para una realidad y problemáticas concretas.

Propuesta de intervención que muestra cómo la detección de una necesidad social o una problemática es el eje rector para que perspectivas disciplinares participen en las propuestas de soluciones alternativas. Un ejemplo al respecto son los proyectos de vinculación de alguna área de las artes con respecto a la historia de las comunidades, el impacto de reconocer las tradiciones como referente para reforzar la identidad de los sujetos a su comunidad a través de la música y el cine como una manera de rescate de las historias de vida, entre otros.

Algunos de los referentes analizados parten de la organización de proyectos de trabajo: “esta modalidad de articulación de los conocimientos escolares es una forma de organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje, que implica considerar que dichos conocimientos no se ordenan para su comprensión en su forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares pre establecidas o de la homogenización del alumnado” (Hernández, 2008, p. 49).

La organización de los proyectos de trabajo establece momentos de acción que se fundamentan en “una concepción de la globalización entendida como un proceso mucho más interno que externo, en el que las relaciones entre los contenidos y áreas del conocimiento tiene lugar en función de las necesidades que conlleva resolver una serie de problemas que subyacen en el aprendizaje” (Hernández, 2008, p. 49).

De esta manera, el diseño de la situación de aprendizaje, secuencia didáctica o proyecto que determinen los docentes se pretende que lo integre un fundamento práctico —que dé sentido a la aplicación de esta actividad en la escuela— y un fundamento teórico, en el que se plasmen las relaciones conceptuales que los docentes articulan en cuanto a los conceptos de cuerpo y espacio y la propuesta curricular establecida para los niveles de educación básica.

Meta

“Delimitación del contenido que se trabajará y la metodología para llevarlo a cabo, concretada en un diseño viable de aplicación en el aula.” (SPA/Cenart, 2012, p. 4) Los diseños que se construirán se propone que sean creativos e innovadores en las prácticas cotidianas realizadas en las aulas, lo que impulsa a

los docentes a romper con paradigmas de su práctica docente y arriesgarse a intervenir de maneras diversas en su contexto.

Clínica III. Aplicación en el aula. Experiencias con el tiempo

OBJETIVO, QUE EL PARTICIPANTE:

“Aplique una propuesta de educación artística en el aula o en el contexto escolar, considerando los niveles de afectación temporal (identidad, memoria y narratividad) y su relación con las prácticas ciudadanas para una vida de calidad en sociedad.”
(SPA/Cenart, 2012, p. 4)

Descripción y fundamento

Es el escenario para retroalimentar los diseños de situaciones de aprendizaje que han construido durante este tiempo los participantes en su contexto escolar. Durante la clínica III cada participante muestra al colectivo su proceso de creación pedagógica: objetivos, característica de su propuesta, la organización de las actividades y su instrumentación (esto sólo si le fue posible la aplicación en aula, en caso de no lograrlo se exponen los avances alcanzados), además de aspectos de evaluación para el aprendizaje.

El diseño de situaciones de aprendizaje acorde con la propuesta curricular para la educación básica establece la necesaria relación transversal entre los campos de formación y áreas de conocimiento que hoy se articulan para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, de ahí que el logro de aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias para la vida sean los objetivos de toda actividad instrumentada en

la escuela, y que en el caso de la educación artística las competencias para la vida surjan de competencias relacionadas con el desarrollo personal y para la convivencia.

Es necesario que los participantes muestren evidencia de la incorporación de las nociones de cuerpo, espacio y tiempo en sus diseños, en la medida en que utilizan uno o varios de estos conceptos en los fundamentos de las actividades de educación artística. El cuerpo como instrumento de acción, el espacio como esa atmósfera que se construye y reconstruye para el disfrute y reflexión de la realidad de los sujetos, y el tiempo, como el punto de impacto que permanecerá de manera significativa en la vida de los alumnos, ahí donde el aprendizaje significativo y para la vida es posible dentro del entorno escolar y donde el docente es capaz de incidir de una manera profunda y consciente de su papel.

Meta

“Registro visual, auditivo, electrónico o tecnológico que muestre la experimentación realizada por el participante o un grupo de participantes en su contexto escolar.” (SPA/Cenart, 2012, p. 4)

La variedad de los productos surgidos hasta el momento en las emisiones del Diplomado son muestra clara de las posibilidades creativas de un docente que resignifica su práctica a partir del reconocimiento de su ser, su profesión y la riqueza del contexto en el que interviene. Esto es posible si se es un docente que escucha, mira y atiende las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y soslaya la concepción del aprendiz que sólo adquiere conocimientos, haciendo posible que el sujeto sea capaz de desarrollar competencias para la vida que le apoyen en la resolución de problemáticas cotidianas.

A manera de reflexión final

El transcurso por las clínicas representa momentos clave de problematización de la práctica educativa en la escuela; en lo que respecta a la educación artística y su papel en el aprendizaje es aún más impactante, ya que los docentes durante el Diplomado —lejos de acercarse a un espacio en donde se muestra un sinnúmero de estrategias de cómo incorporar lo que para la escuela mexicana por tradición es arte— son impactados por el reconocimiento de su unicidad, de sus potenciales y de sus ideas.

Los coordinadores del Diplomado guiamos a los docentes participantes hacia el autodescubrimiento de aquello que creían oculto o desgastado con el paso del tiempo, viajamos por los espacios de su memoria, reconocemos un cuerpo en exploración autorrenovadora que hoy interviene en un tiempo con muchos matices y significados, reales y virtuales, en el que vivir y aprender en la escuela es más significativo si el movimiento, la música, el juego simbólico y las plasmaciones gráficas de lo vivido pueden ser, por excelencia, los instrumentos de aprendizajes y deje atrás su concepción de manualidades decorativas.

La clínica entonces es un momento de detección de las problemáticas escolares que no solamente reciben un tratamiento temporal, sino que son diagnosticadas para ser tratadas como momentos de disfrute y experiencias que transformen la vida de los niños y niñas en la escuela. Tal como los docentes viven su experiencia en el Diplomado, seguros estamos que transformará poco a poco de manera progresiva su práctica y, en consecuencia, la escuela mexicana.

Referencias

- Hernández, F. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Octaedro.
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
- SEP (2011). Programa de Estudios 2011. México: Secretaría de Educación Pública.
- SPA/Cenart. (2012). *Línea de Formación en creación de proyectos. Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica.* México: Cenart (documento de circulación interna).
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad, comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios* (p. 32). Barcelona: Editorial Kairós.
- Zabala Vidiella, A. (2010). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad.* Barcelona: Graó.
- Zabala Vidiella, A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

Comportamiento de las modalidades didácticas y su impacto en la práctica docente

MAYRA IBARRA

Durante el 2012 nos interesó evaluar el diseño curricular¹ del Diplomado con el fin de conocer y tener datos cuantitativos y cualitativos suficientes para mostrar el impacto del comportamiento de las modalidades didácticas en la transformación de la práctica docente. Entre las líneas de acción que consideramos que podrían enriquecer la formación de los profesores de artes en la educación básica estuvo el desarrollo de la capacidad de diálogo y escucha; el objetivo fue favorecer que los profesores fueran capaces de apreciar las diferencias socioculturales y artísticas dentro de un contexto local y global, y con ello favorecer su sensibilidad al impacto de esto en la conformación de la cultura.

Otra línea fue pensar en cómo fortalecer las cualidades necesarias para que un sujeto pueda ser crítico y autónomo y adquiera la capacidad de transformar su práctica docente al asumir una posición de investigador de su propia práctica. También

¹ El Anexo 3 incluye el mapa curricular del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica.

se buscó que, en el ámbito de la escuela, el profesor dispusiera de las herramientas suficientes para promover las propuestas de los artistas, las diversas manifestaciones artísticas y culturales, de tal manera que pudiera vincular los ejes de apreciación, expresión y contextualización con el desarrollo actual de los procesos artísticos y su impacto social, político y cultural.

En conclusión, durante la etapa de diseño intervino el desarrollo de una conciencia acerca de que la escuela contribuye a la formación integral de una ciudadanía responsable y plural en donde los espacios de intercambio cultural y humano, de desempeño y movilidad identitaria son indispensables para favorecer la apertura y flexibilidad que requiere adaptarse a un mundo cambiante e incierto, el cual demanda la necesidad de contextualizar, relacionar e integrar múltiples saberes para enfrentar y resolver los problemas que implican una reflexión profunda, una toma de decisión y una postura ética.

Mediante el acercamiento que proponíamos se propiciaría que los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el terreno de la educación artística, fuesen un escenario de exploración e indagación sobre las propias capacidades para expresar la creatividad en los aspectos más cotidianos de los saberes y sus múltiples relaciones. Desde esta perspectiva, el Diplomado se convirtió en un proyecto educativo con el acento puesto en la noción de interdisciplina, por medio de la cual se buscan el intercambio y la integración de conceptos y metodologías de los distintos saberes disciplinarios para facilitar que los agentes educativos² se acerquen, vinculen e indaguen —de

² El Anexo 4 contiene las estadísticas que nos ayudan a ver cuál es el contexto general del sistema educativo mexicano y la atención que en el Distrito Federal, en colaboración con la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito

forma experimental e intuitiva— con diferentes estrategias de producción artística, al mismo tiempo que reflexionan sobre sus propios métodos de enseñanza de las artes. Esto en diálogo con una comunidad con la que comparte paradigmas teórico-prácticos vinculados con los procesos formativos en las artes.

Un elemento que ha sido fundamental para lograr las líneas de acción planteadas es la composición de los grupos,³ ya que favorece el diálogo y la escucha entre los distintos agentes educativos y los tres niveles que conforman la educación básica; además, apoya que, entre todos, se asuma que la educación de los niños y los adolescentes es una responsabilidad social que trasciende las aulas, los hogares y los contextos específicos de interacción.

Algunas ideas acerca del diseño curricular

Se propusieron las intersecciones⁴ como puntos donde coincidieran campos del saber disciplinario, pues ahí es factible encontrar herramientas metodológicas para afrontar las interrogantes acerca del sentido de la educación artística y su impacto en los procesos identitarios del sujeto. Con este proceso —caracterizado por una serie de intersecciones entre la

Federal, hemos brindado durante estos años, así como la atención que hemos dado en los estados de la República donde se cuenta con centros de las artes.

³ “Los criterios para la composición de los grupos” pueden conocerse en el documento incluido en el anexo 4. Ahí puede verse de qué modo se pretende lograr un microcontexto educativo y cuáles elementos tomamos en cuenta para conformar cada uno de los grupos que atendemos.

⁴ Se menciona brevemente que el concepto de intersecciones, entendido en esta propuesta de diseño curricular, corresponde al campo de las matemáticas y la geometría.

experimentación y la indagación intuitiva de los conceptos y las metodologías de los diversos procesos de producción artística y la reflexión sobre la propia práctica docente— se buscó que los profesores-participantes pudieran encontrar vías alternas a las sustentadas en la especialización disciplinaria, y con ello estuvieran en condiciones de ampliar su campo de investigación y de acción en el ámbito de la escuela básica. Un sistema complejo de relaciones múltiples, para el cual es importante la actitud flexible, la desrutinización de los procesos de pensamiento, el intercambio y la integración de saberes, partiendo de la persona en un contexto cambiante y activo.

El currículo del Diplomado propone tres intersecciones (figura 1) que articulan simultáneamente, en paralelo y de manera interconectada, conocimientos teórico-metodológicos, sintáctico-formales, históricos y técnico-experimentales.



Figura 1. Triangulo.

Toda intersección parte de una noción transversal, a partir de la cual se articulan tres prácticas: docente, artística y didáctica (figura 2). Desde ésta se puede ubicar de manera interdisciplinaria un desafío-eje sobre el cual dirigir la construcción de una postura ética.



Figura 2. Plano.

Esto con el objeto de dislocar el saber para situarlo en planteamientos fundamentales en la conformación de la persona: cuerpo, espacio y tiempo. En cuanto a los módulos, se componen de una cadena de intersecciones planteada de la siguiente manera:

- Intersección base: poéticas del cuerpo
- Intersección intermedia: fronteras del espacio
- Intersección enlace: horizontes temporales

Por último, se simula el movimiento en espiral del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto mediante esta estructura académica (figura 3). Se recomienda observar en el esquema

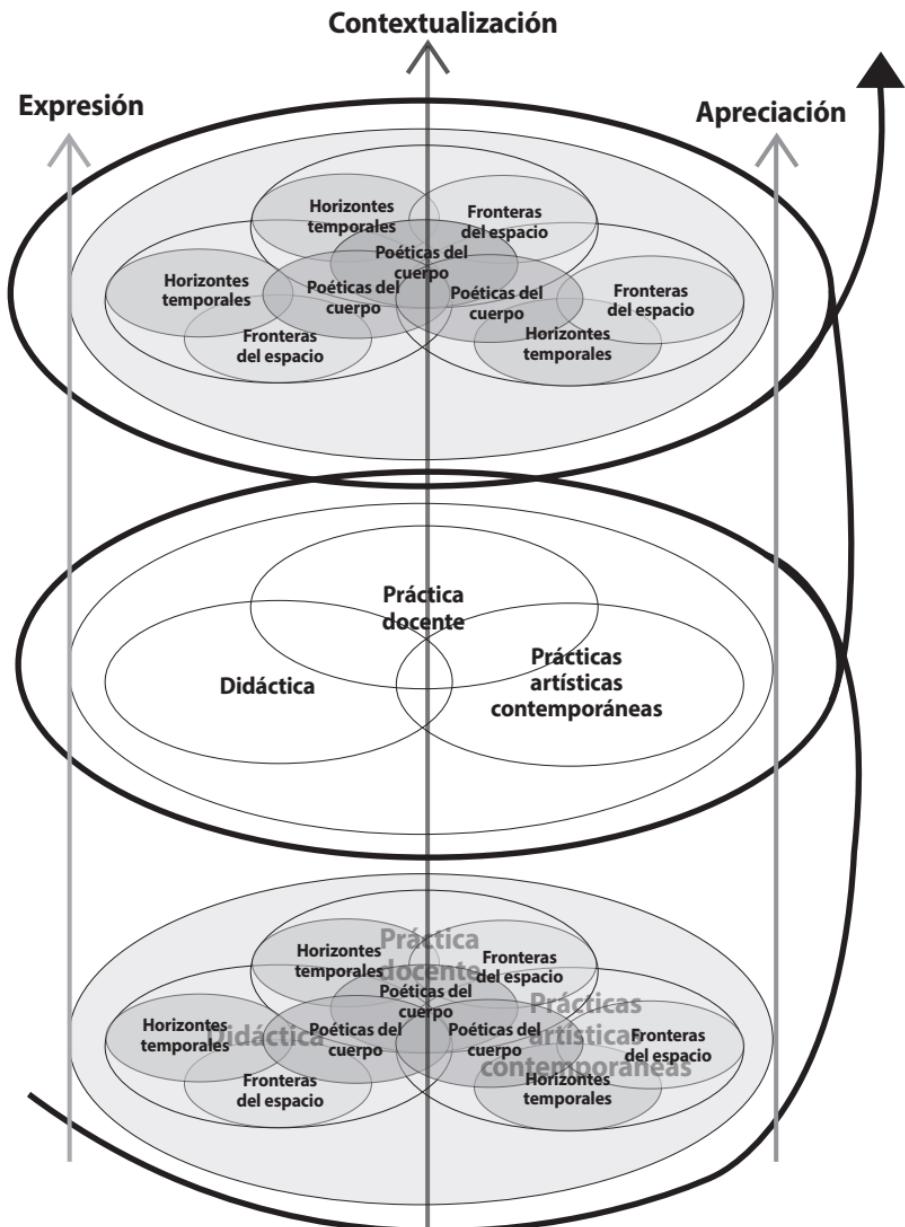


Figura 3. Bucle.

cómo se van emplazando los triángulos de la intersección de los distintos saberes.

La estructura se concibe a partir de una perspectiva en la cual los procesos cognitivos de significación de la realidad y la producción de conocimiento atraviesan por distintos campos de la práctica, en donde coinciden para articularse la forma, el contenido y la interpretación de los saberes individuales y colectivos. El corte que opera sobre el emplazamiento de las intersecciones es diacrónico con la finalidad de comprender el presente en su dimensión histórica. De ahí que el diseño se base en triadas que se yuxtaponen sobre las tres nociones transversales con las que se trabaja, de acuerdo con tres ámbitos: 1. Métodos de enseñanza de las artes en contextos escolares específicos, tanto locales como globales; 2. Los procesos de las prácticas artísticas actuales, sus procesos de reflexión, experimentación e investigación, así como los campos interpretativos de los contextos en los que se produce una obra de arte; y 3. Los espacios de intercambio, diálogo y reflexión crítica sobre los diferentes modos de trabajar en el campo de la práctica de la enseñanza de las artes en la educación básica, tomando en cuenta los planteamientos de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB).

En conclusión, se trata de una estructura flexible que plantea la vivencia y la experiencia de la persona en el centro de los procesos de construcción del conocimiento para que comprenda los principios pedagógicos de la RIEB, y por tanto asuma las posibilidades que le plantean los tres ejes: apreciación, expresión y contextualización, propuestos para la enseñanza-aprendizaje de la educación artística en los niveles básicos y su vinculación con los campos formativos

denominados “Desarrollo personal y para la convivencia”, “Lenguaje y comunicación” y “Exploración y comprensión del mundo natural y social”. De ahí que se hayan considerado fundamentales tres tipos de formatos didácticos para ejecutar la propuesta: laboratorios, seminarios-taller y clínicas, y mediante ellos romper con la visión lineal de la producción del conocimiento y así dar cabida a procesos heterogéneos; basados éstos en las experiencias de los sujetos y su capacidad para transformarse y atender las necesidades del aquí y el ahora, en donde la flexibilidad de las estructuras mentales rígidas se convierte en el campo de mayor exploración e indagación.

Algunos resultados acerca de la vivencia de los trayectos formativos

Al considerar estos elementos se diseñaron instrumentos de evaluación que midieran el impacto del diseño curricular en la transformación de la práctica docente. El análisis ofrecido de los resultados corresponde a las tres líneas de formación:

- Prácticas artísticas experimentales. Laboratorios
- Aproximaciones reflexivas teórico-metodológicas. Seminarios-taller
- Diseño de situaciones de aprendizaje. Clínicas

En la redacción de este apartado se consideraron los informes elaborados durante el 2012,⁵ los cuales tomaron como base

⁵ El Anexo 2 aporta mayor detalle de cada informe elaborado por el equipo de la Subdirección de Planeación Académica, para dar cuenta de la evaluación del diseño

la sistematización y el análisis de los datos arrojados por los cuestionarios contestados, así como las bitácoras grupales. Es importante mencionar que el acercamiento o la ruta de investigación fueron diferentes en cada edición de dicho año. La finalidad era que la aproximación al objeto de estudio pudiera indagar hasta dónde la propuesta curricular era pertinente y entendida desde su unidad más pequeña —los cursos— hasta su estructura didáctica y metodológica, es decir, por línea de formación, modalidad didáctica, módulos o eje metodológico.

Laboratorios⁶

La línea de formación de los laboratorios se centra en provocar experiencias significativas, más que en brindar información. En los laboratorios se busca la generación de procesos creativos; la estimulación del goce, la curiosidad y la experimentación y la creación de vínculos entre lo experimentado y la vida personal. Para dar cuenta de su impacto se desarrollaron cuatro categorías de análisis:

- Rutas de aplicación en el aula.
- Integración del conocimiento.
- Educación artística como eje transversal.

curricular; además, brinda información acerca de los instrumentos de evaluación diseñados para dicha tarea. Aquí se ofrece una síntesis de esos informes.

⁶ En el Anexo 2 se puede consultar y revisar el “Informe de resultados de la línea de formación en prácticas artísticas experimentales”, elaborado por Miriam Alvirde Coyt, jefa del departamento de Evaluación Académica; contiene algunas gráficas y testimonios de los participantes de las ediciones primera, segunda y tercera.

- Reflexión en su formación como docente para la transformación del aula.

Rutas de aplicación en el aula

La línea de formación de los laboratorios está encaminada hacia la investigación y experimentación de las nociones temáticas cuerpo, espacio y tiempo; el objetivo es implementar las herramientas artísticas adquiridas en los diversos niveles educativos y contextos laborales. A unos participantes la experiencia de trabajar con el cuerpo les permitió imaginar la posibilidad de llevar a sus centros de trabajo la exploración del cuerpo, con la finalidad de crear un gusto por el arte; además, les brindó la experiencia de sentir la libertad de movimiento que, para muchos de ellos, es inusual.

La experimentación que vivieron en relación con las estrategias de producción del arte, desde la noción de espacio, posibilitó que algunos participantes pudieran imaginar la implementación de herramientas artísticas en el salón de clases —con niños y maestros de todos los niveles educativos— haciendo un diseño centrado en las posibilidades que brinda el espacio.

Para muchos participantes, lo trabajado en los laboratorios significó adquirir herramientas útiles para el manejo de contenidos artísticos, tanto con los niños como con los adultos. También el hecho de transmitir lo que habían aprendido les dio la certeza de que planearían y diseñarían estrategias distintas a las habituales, ya que varios de ellos sintieron perder el miedo en cuanto a la posibilidad de vincular el arte con lo pedagógico.

Integración del conocimiento

A partir de la línea de formación de los laboratorios, los participantes lograron integrar diversos conocimientos y contenidos. En sus testimonios, tanto en las bitácoras como en los propios cuestionarios de evaluación, se advierte que los participantes reconocieron que el arte es capaz de crear experiencias significativas y que la creación artística puede emplearse como una herramienta de vinculación con las diferentes asignaturas.

Educación artística como eje transversal

En cuanto a las aproximaciones y los alcances sobre la educación artística como eje transversal, los participantes pudieron experimentar, en algunas actividades, cómo la educación artística puede articular, mediante la corporeidad, contenidos de otras asignaturas, como matemáticas, formación cívica y ética, geografía, ciencias y la biodiversidad, por medio de la aplicación de algunas estrategias de las distintas disciplinas artísticas. En muchos casos, los profesores-participantes expresaron que trabajar la educación artística —vinculando el espacio y el cuerpo con el tiempo, a través del diseño de las actividades con la música, las matemáticas, la mecánica cuántica y también con temas de textos políticos y sociales— les fue muy útil para imaginar cómo transformar su práctica y emplear de manera óptima los distintos enfoques para analizar el concepto de tiempo. También señalaron que aprendieron la posibilidad de aprovechar el cuerpo, el espacio y el tiempo en diversas actividades, y por medio de la interdisciplina con diversas materias.

Los testimonios de los participantes permiten observar que las actividades realizadas son una herramienta de aplicación que facilita comprender las nociones temáticas de cuerpo, espacio y tiempo, así como los vínculos y conexiones con diversas asignaturas. Los resultados de la evaluación indican que la educación artística se experimentó como un eje transversal que, a partir de las nociones temáticas, se puede insertar en los diferentes contextos. Todo con la finalidad de lograr una práctica docente innovadora y estratégica. La educación artística como eje transversal permite a los participantes generar un cambio en la forma de abordar las clases dentro del aula, a través de las herramientas adquiridas en la línea de formación de los laboratorios, con la finalidad de cambiar su práctica docente y acercar a los alumnos al arte de una manera más integral.

Reflexión en su formación docente para la transformación en el aula

Las reflexiones de los grupos sobre las actividades efectuadas con las nociones temáticas de cuerpo, espacio y tiempo detonaron la comprensión de la transversalidad e interdisciplinariedad en el aula. Asimismo, puede verse una apropiación de la expresión artística al utilizar el eje del cuerpo para la realización de estrategias que les permitan reconocer su cuerpo y liberarse de prejuicios en los espacios en los que se desen- vuelven, respetando, de esta manera, el espacio del trabajo individual de los niños al comprender el espacio del *otro* y trabajar en equipo con su *comunidad de práctica*.

La mayor parte de los comentarios de los profesores-participantes evidencia que lograron la articulación transversal de las

tres nociones temáticas del currículo en el proceso de enseñanza; que han comprendido las diversas concepciones de espacio con las dinámicas realizadas en esta línea de formación para implementarlas en el aula y la práctica docente.

Los profesores-participantes también mencionan cómo las nociones temáticas pueden trasladarse y favorecer la realización de actividades con sus alumnos. Se percibe que a los participantes les interesa interactuar con los compañeros de sus centros de trabajo con la finalidad de intercambiar y compartir ideas útiles en la construcción de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr que el arte y la educación artística tengan mayores logros significativos en los alumnos.

Las evaluaciones realizadas nos dieron la oportunidad de explicar cómo han trasladado las actividades efectuadas en los laboratorios a sus centros de trabajo, ya que resaltan su impacto en la vida personal y cómo esto les permite integrar o transformar algunas dinámicas en el aula de manera lúdica. Los participantes también informan que la integración de las tres nociones temáticas del Diplomado se logra con el trabajo corporal.

Seminarios-taller⁷

Esta actividad propicia la generación de reflexiones teórico-metodológicas que fortalecen la investigación dentro del tra-

⁷ En el Anexo 2 se puede profundizar en la evaluación de los seminarios-taller mediante la lectura del “Informe de resultados de la línea de formación en aproximaciones reflexivas teórico-metodológicas”, elaborado por Mónica Tatiana Alba Romero, jefa del Departamento de Diseño de Proyectos, el cual contiene gráficas y un análisis más detallado de los resultados arrojados por los cuestionarios de evaluación.

bajo y la práctica docentes. En ese sentido, la combinatoria de seminario-taller busca reforzar el vínculo entre la teoría y la práctica, con el objetivo de que los participantes reflexionen, analicen y asocien las nociones de cuerpo/espacio/tiempo con las propias vivencias, mediante la revisión de algunos planteamientos teóricos que favorezcan la comprensión de sus posibilidades metodológicas para que la educación artística funcione como eje integrador de conocimientos en los diversos campos de su contexto escolar. Para dilucidar su impacto se desarrollaron dos categorías de análisis:

- Rutas de aplicación en el aula.
- Integración del conocimiento.

Rutas de aplicación en el aula

En esta categoría, si bien no se encontraron ejemplos concretos de aplicación en el aula, observamos que para los docentes de educación básica los contenidos y la metodología de los seminarios-taller resultaron pertinentes y significativos. Se observaron dos ámbitos o niveles de pertinencia: el primero es el relacionado de manera directa con su trabajo docente, específicamente en la planeación, y el segundo se vincula con el trabajo directo con sus alumnos; se demuestra, entonces, que existe un crecimiento en el nivel profesional y, al mismo tiempo, un beneficio para los alumnos.

El crecimiento en el ámbito profesional lo evidencia que los participantes lograron identificar en la educación artística herramientas y estrategias que potencializan los procesos de enseñanza-aprendizaje; asimismo, porque dieron cuenta del

desarrollo de diversas competencias para la vida, lo que generó nuevas posibilidades de trabajo con sus alumnos.

También reconocieron que el Diplomado les permitió reflexionar sobre las estrategias didácticas que utilizaban y darse cuenta que podían innovar e incorporar nuevos elementos para que éstas resultaran más atractivas y significativas para los estudiantes. Algunos docentes encontraron mayores posibilidades para relacionar contenidos de una forma más dinámica y, con ello, crear vínculos más cercanos entre teoría y práctica.

Otro aspecto relevante es que los docentes reconocieron en el juego un dispositivo metodológico importante para generar en los alumnos el desarrollo de diversas habilidades, aptitudes y conocimientos. El juego es visto como mediador y potencializador de nuevas formas para relacionarse con los otros, y como un elemento útil en la construcción de prácticas educativas más integradoras. Este reconocimiento fue una clara vinculación entre el trabajo realizado en los laboratorios y la reflexión generada en los seminarios.

Una más de las rutas de aplicación que los docentes mencionaron haber encontrado fue la utilización del movimiento corporal para desarrollar conciencia corporal, autoestima, expresión y sensibilización. En algunos casos, los profesores entrevistados que puede llegar a impactar en otros ámbitos de la vida cotidiana, pues señalan que las estrategias que construyan para atender a sus alumnos y guiarlos por un camino del goce, les permitirá no frustrarse o limitarse, sino que, por lo contrario, se interesen por lo que hagan y además se integren con su grupo y, por qué no decirlo, también a su comunidad y a su familia.

Asimismo, informaron que empezaban a ver el cuerpo como una herramienta base para el desarrollo de actividades

que permitieran trabajar con otras áreas del conocimiento, como la ecología, ya que pudieron imaginar cómo podrían abordar el tema del cuidado del medio ambiente a través de una representación con el cuerpo, así como conocer las ideas de los niños sobre el ambiente en el que viven.

Promover la curiosidad entre los alumnos fue otro elemento valioso que los profesores mencionaron haber reencontrado, a partir de los diálogos y discusiones generados al interior de sus grupos. También encontraron, con base en la reflexión, diversas aplicaciones sobre el concepto de *espacio* y su relación en el contexto escolar; reconocieron el salón de clases como el principal lugar donde se lleva a cabo el quehacer docente al otorgarle mayor importancia. Para muchos de ellos, reconocerle a ese espacio una carga importante de significado para quien lo habita —y que es capaz de modificar las sensaciones y emociones— se convierte en un aspecto fundamental para propiciar la confianza y la tranquilidad con la población de alumnos.

Otro aspecto de igual importancia que detectaron respecto del espacio es que en él se genera la cotidianeidad y que, en muchas ocasiones, el aula se vuelve inercia de lo cotidiano cuando pierde eficacia como espacio para favorecer el aprendizaje. Los profesores reconocieron que en el aula se debe pasar de lo cotidiano a lo extracotidiano, con el propósito de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Integración del conocimiento

En esta categoría se encontraron dos aspectos fundamentales: el cruce que los profesores logran establecer entre las tres

nociones temáticas y la relación entre la teoría y la práctica. En referencia al primer punto, encontramos que, a diferencia de las primeras ediciones, en donde las nociones temáticas se veían aisladas, en las siguientes los profesores-participantes lograron establecer vínculos entre éstas, con lo cual podemos decir que el rediseño de esta línea de formación sí contribuyó a reforzar las nociones temáticas como ejes transversales que cruzan todo el Diplomado.

De esta manera, la convergencia entre las tres nociones temáticas permite que los docentes generen andamiajes conceptuales que favorezcan el desarrollo de estrategias metodológicas en las cuales participen varias perspectivas, conceptos y métodos. De esta manera se contribuye a una perspectiva interdisciplinaria acorde con el modelo de la Secretaría de Educación Pública. En ese sentido, los profesores hallaron respuestas a algunas interrogantes surgidas durante los procesos que ya habían experimentado en otra línea de formación; es decir, encontraron, a partir de los seminarios-taller, sentido a lo que vivieron en los laboratorios, por lo que lograron un cruce entre práctica y teoría. Con el reconocimiento y pertinencia de la relación teoría-práctica, los profesores-participantes vislumbraron la posibilidad de integrar, en diversas actividades, los diferentes tipos de conocimiento: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Otro aspecto que los profesores rescataron fue el de no sólo hablar de la importancia del trabajo colaborativo, sino de experimentarlo, de llevarlo a cabo. Una de las principales apuestas del Diplomado es considerar que a partir de la experiencia es como uno aprende y se apropiá del mundo. Aprender a aprender es una de las competencias básicas del

nuevo milenio. Por esta razón consideramos importante que los profesores valoren las estrategias metodológicas con las cuales se desarrolla el Diplomado, y que las incorporen en su quehacer docente. Sin embargo, el aspecto que resultó más significativo en las últimas ediciones del año 2012 fueron los cambios en el ámbito interno que experimentaron y vislumbrar esto como una oportunidad para reflexionar y modificar su *ser* docente.

Es claro que la mayoría de los encuestados afirmó haber logrado establecer relaciones entre las tres modalidades didácticas, tomando como base los seminarios-taller. Este hecho resulta relevante, si consideramos que el propósito de esta modalidad didáctica es ser un puente que permita la creación de relaciones entre lo experimentado en los laboratorios y la elaboración del diseño de una situación de aprendizaje en la línea de formación de las clínicas.

Por último, rescatamos también cómo algunos profesores descubrieron que las emociones y los sentimientos se pueden expresar por medio de los diversos lenguajes artísticos, y con ello, potencializar el desarrollo integral de cualquier ser humano.

Se considera que los seminarios-taller permitieron que los docentes encontraran valiosas las tres nociones temáticas, no sólo para enriquecer su práctica docente mediante nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino que, al mismo tiempo, repensar, reflexionar y cuestionar críticamente su labor docente. Asimismo, sirvió para encontrar en la educación artística y en el arte otra mirada a partir de la cual favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Es evidente que para los profesores-participantes el fortalecimiento en la construcción de elementos metodológicos susceptibles de aplicar en el aula ha sido fundamental. Podemos mencionar que los seminarios-taller fueron el

vehículo para repensar la práctica docente de los participantes en diversos ámbitos, pasando desde el nivel interno o personal hasta el relacional o social y el profesional. Así, se logró que varios transformaran su percepción sobre ellos mismos, su papel como profesionales de la educación y comenzaran a realizar cambios en los distintos ámbitos de su vida.

Clínicas. Estudio de casos⁸

En todo momento esta línea de formación buscó el desarrollo de una visión crítica en el profesor-participante para potenciar el análisis sobre las diversas experiencias de formación artística, por lo que se le dotó de elementos metodológicos para el diseño de sus propias secuencias didácticas y el desarrollo de sus particulares proyectos educativos, de acuerdo con su contexto y condiciones reales de trabajo.

La meta de esta línea de formación es que los profesores-participantes comparen y analicen diferentes proyectos interdisciplinarios utilizados en la enseñanza de las artes; por tanto, deben recurrir al estudio de casos y la revisión de sitios en la red para vislumbrar elementos con que plantearse otras formas de enseñanza en su contexto. Asimismo, se busca que los profesores-participantes consoliden los elementos teórico-metodológicos revisados dentro de una propuesta de enseñanza-aprendizaje para que autoevalúen su experiencia.

⁸ Se puede consultar en el Anexo 2 el “Informe de resultados de la línea de formación en el diseño de situaciones de aprendizaje”, elaborado por Nahara Sánchez Oseguera, técnico superior; incluye un análisis más pormenorizado de los resultados que arrojaron los cuestionarios de evaluación, ya que ofrece gráficas y cuadros que desmenuzan con detalle la información obtenida.

Proceso metodológico

En esta modalidad didáctica el abordaje analítico de los diversos conceptos fue fundamental para que los profesores-participantes elaborasen un marco de justificación y perspectiva metodológico para luego realizar diversos procesos analíticos bajo distintos marcos de referencia. Se buscaba desarrollar una estructura lógica de una o varias propuestas, así como el trazo de algunas rutas de aplicación y elaboración de proyectos, para elaborar un registro visual, auditivo, electrónico o tecnológico que mostrara la experimentación realizada por el participante o un grupo de participantes en su contexto escolar.

A partir de la evaluación pudimos observar que las clínicas le permitieron a la gran mayoría de profesores-participantes conocer e identificar las estrategias metodológicas aplicadas a la educación artística. Esto denota, en términos generales, que a lo largo del desarrollo de esta línea de formación los participantes lograron conocer, identificar y comparar algunos proyectos interdisciplinarios utilizados en la enseñanza de las artes, así como los elementos que conforman otras formas de enseñanza en su contexto laboral.

Los resultados de la evaluación demuestran que la línea de formación de clínicas contribuyó a que los profesores-participantes de las diversas ediciones lograran analizar casos y crear proyectos aplicables en su práctica docente. No obstante, cabe destacar que el análisis de casos contribuyó a la reflexión y al desarrollo de una visión crítica frente al contexto actual y a situaciones futuras, posibilitando que los profesores-participantes pudieran desarrollar sus propias

secuencias didácticas, actividades y proyectos educativos, de acuerdo con sus condiciones reales de trabajo.

Para conocer cuáles fueron los alcances de la reflexión de los profesores-participantes sobre su práctica docente, se les pidió informar qué otros aspectos les permitieron identificar dicha reflexión. Los resultados nos mostraron que los profesores-participantes lograron vislumbrar elementos con que plantearse otras formas de enseñanza en su contexto, así como la incorporación de elementos teórico-metodológicos tendientes a realizar una autoevaluación de su propia experiencia, tanto del Diplomado como de su trabajo en el aula.

Muchos participantes consideran que las clínicas contribuyeron a su adquisición de herramientas para el análisis de aspectos metodológicos y temáticos de propuestas educativas interdisciplinarias y así construir y mejorar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. Después de analizar de toda la información recabada se puede concluir que las dinámicas, los contenidos y proyectos llevados a cabo en la línea de formación de las clínicas alcanzan su objetivo: la reflexión y el estudio de casos. Al respecto es importante señalar que el estudio de casos se llevó a cabo en plenarias y debates grupales, ya que fueron una herramienta útil para compartir experiencias y, de esta forma, enriquecer el trabajo individual a partir de la colectivización; esto es el principio de la configuración de una *comunidad de práctica*.

En ese contexto, la construcción de experiencias y conocimientos permitió valorar de manera más objetiva los elementos más importantes del aprendizaje dentro de esta línea de formación, cuyo producto final era la elaboración de un proyecto, un conjunto de actividades o una secuencia didácti-

ca en donde el enfoque metodológico fueran la interdisciplina y la integración del conocimiento, y en el cual desembocaran todos los conocimientos adquiridos y experimentados.

Por último, la evaluación del diseño curricular nos indicó, en mayor o menor medida, cómo fue experimentada, reflexionada y consolidada la experiencia de formación que planteamos para atender las necesidades de formación de los profesores de educación básica en el campo de la educación artística, y con ello fortalecer la idea de que el Diplomado fue concebido como un proyecto de investigación vivo, flexible y en constante movimiento.

Núcleos transversales

El cuerpo en juego

SOLEDAD FERNÁNDEZ ZAPATA

Una educación que pretenda fomentar y formar un sentido de pertenencia a una determinada cultura, además de dotar al individuo de conocimientos para la vida, debe ante todo estimular desde el inicio de la vida escolar ese sentido de pertenencia hacia lo primero y único que verdaderamente poseemos y que nos posee: nuestro propio cuerpo

ÁLVARO RESTREPO

Este escrito trata de dar cuenta cómo concebimos el trabajo corporal en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Además de explicar las razones por las cuales el equipo que diseñó esta propuesta de formación de docentes consideró importante iniciar con el trabajo del cuerpo, identificaré y trataré de evidenciar cómo se trabajó este concepto en el Diplomado.

También me pareció importante “darles la voz” a los docentes de educación básica que fueron nuestros alumnos en este Diplomado, de manera que pudiéramos saber cómo habían experimentado el trabajo con el cuerpo durante él, y cómo había impactado en su vida personal y profesional. Para finalizar, planteo una breve reflexión acerca de cómo se vive y percibe el cuerpo en los diferentes niveles de la educación básica, a partir de lo que los propios docentes nos han relatado.

Los inicios: en busca de un modelo educativo interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la escuela

En el 2010, cuando se iniciaron los trabajos de diseño del Diplomado Interdisciplinario, el equipo de especialistas que participamos en él coincidimos en que era importante iniciar a partir del trabajo con el cuerpo, elemento más inmediato. Parafraseando al coreógrafo, bailarín y educador colombiano Álvaro Restrepo, nuestro cuerpo es lo único que poseemos y nos posee. Por tanto, para iniciar un acercamiento a las artes no necesitamos más que nuestro propio cuerpo. Y eso cambia mucho la perspectiva de cómo abordar la tarea, pues está bastante generalizada la idea de que para trabajar las artes es necesario dominar sus lenguajes, técnicas y materiales; y por tanto se necesitan ciertos objetos.¹ Esta perspectiva es válida si lo que pretendemos es formar a los docentes de educación básica en una disciplina artística, pero desde un inicio buscábamos que el Diplomado tuviera un carácter interdisciplinario.

Por tanto, necesitábamos partir de conceptos transversales —o lo que en palabras de Eduardo Andión² se conocen

¹ Por poner un ejemplo, para hacer música se supondría que es necesario tener instrumentos que nos permitan hacer sonidos, crear melodías y ritmos. En el Diplomado se plantea que se puede hacer música a partir del propio cuerpo. Posteriormente se pueden incluir objetos cotidianos y al final algunos instrumentos, pero incluso sin éstos se podría crear música.

² En la conferencia “Acerca de la transversalidad y la interdisciplina”, que se llevó a cabo en el 2011 y como parte del piloteo del Diplomado, el doctor Andión narra algunas de las experiencias llevadas a cabo con alumnos de las escuelas profesionales del INBA situadas en el Centro Nacional de las Artes, y cómo se fue construyendo un trabajo interdisciplinario a partir del diálogo, la interacción entre los sujetos, y de ciertos conceptos que posibilitaban la “difuminación” de las fronteras disciplinares.

como nociones “pegamiento”—, que permitieran la vinculación entre varias disciplinas y el diálogo entre nosotros. Uno de estos conceptos es el *cuerpo*, pues en todas las disciplinas artísticas (ya sea que se trate de música, teatro, danza o artes visuales) está involucrado. Las otras dos nociones que permiten la vinculación entre distintas disciplinas son el *espacio* y el *tiempo*; por tanto, fue así que la estructura curricular de todo el Diplomado se organizó alrededor de estos tres conceptos (véase el “Mapa curricular del Diplomado” en “Anexos 3”).

La propuesta de iniciar el Diplomado tomando como punto de partida el cuerpo implica evidenciar que —ya sea tanto en el proceso formativo de los docentes de educación básica que participan en el papel de alumnos en este Diplomado³ como en el trabajo con las artes que se puede realizar en la escuela— no es imprescindible contar con objetos y materiales propios de las disciplinas artísticas. Todos tenemos un cuerpo que percibe a través de los sentidos, que es capaz de emocionarse, de imaginar, de crear y de expresarse mediante el movimiento, los sonidos y la palabra.

Es más, me atrevería a afirmar que los docentes de este Diplomado tratamos de mostrar a los participantes que, incluso en condiciones adversas, cuando no se cuenta con materiales ni espacios adecuados, se pueden trabajar las artes en la escuela porque tenemos un cuerpo que es capaz de moverse e interactuar con los otros.

Algunos de estos conceptos fueron *espacio* y *cuerpo* (lo que derivó en el ritual) y *tiempo* y *memoria* (lo que da origen a la narrativa).

³ A partir de este momento, para diferenciar a los docentes que impartimos el Diplomado, de los docentes de educación básica que fungen como alumnos, me referiré a estos últimos como participantes.

Pero quisiera puntualizar la afirmación “tener un cuerpo”, pues considero que los docentes del Diplomado que hemos trabajado en los distintos cursos del módulo I compartimos la idea (junto con varios autores que han reflexionado sobre “lo corporal”), que más que “tener”, “somos un cuerpo”.

Como dije, nuestro cuerpo siente, percibe, piensa, guarda memoria, imagina, sueña, es fuente de ideas, experiencias y creatividad. Por tanto, a partir del trabajo corporal realizado en el Diplomado, podemos conocer al individuo. Es a través de las acciones, gestos, emociones y palabras como expresamos nuestro mundo interior, como se expresa nuestro “ser interno”.

Por otro lado, también estamos convencidos de que a partir del cuerpo y el movimiento se produce conocimiento; y aunque esto pareciera una obviedad, como docentes de este Diplomado nos hemos percatado que en el medio educativo sigue prevaleciendo la división entre cuerpo y mente. También hemos observado que los docentes de educación básica viven (y se perciben) muy desconectados de su cuerpo. Y eso se expresa también en la relación que establecen con otros cuerpos (los cuerpos de sus alumnos).

Así, nos pareció importante partir de la individualidad y del propio cuerpo para luego tomar conciencia de “los otros”; es decir, de otros cuerpos y otras individualidades. En el Diplomado también se plantea que se trabaje la relación del cuerpo en el espacio y la percepción del tiempo.

Como se explicará con más detalle en el apartado “Cómo trabajamos el cuerpo en el Diplomado”, los docentes del laboratorio de cuerpo (que es el primero de los cursos) iniciamos el Diplomado con actividades de sensibilización y percepción auditiva, visual, táctil, kinestésica; con juegos

y ejercicios provenientes de diferentes disciplinas artísticas (como el teatro, la danza, la música), de la psicomotricidad, del Análisis del Movimiento Laban,⁴ de la expresión corporal, o incluso del tai-chi o el yoga.

Todo ello con la intención de despertar la sensibilidad de los participantes, para que puedan experimentar sus posibilidades expresivas, creativas y de movimiento, así como tomar conciencia de sus limitaciones.

Esto lo hacemos a partir de crear en el aula un ambiente amable y lúdico en el que los participantes se sienten en confianza y se atreven a experimentar *con y a partir* de su cuerpo, sin miedo a ser juzgados, o tener que cubrir alguna expectativa o alcanzar una meta. Consideramos importante crear un ambiente de seguridad, confianza y respeto, para que se atrevan a explorar sin temor a la crítica, tan presente en el medio educativo.

Cómo trabajamos el cuerpo en el Diplomado

Me ha tocado trabajar el laboratorio de cuerpo en varias emisiones y conformar diferentes duplas de maestros,⁵ y en todas las ocasiones he podido constatar lo importante que era en un primer momento “romper el hielo”. Este trabajo de acerca-

⁴ El análisis del movimiento de Rudolf Laban consiste en una teoría que observa el movimiento desde sus calidades y considera aspectos como el espacio, el tiempo, la energía, el peso y el flujo (entre otras). Trabajar el movimiento desde estos conceptos abre una gran gama de posibilidades y permite una mayor comprensión del cuerpo y del movimiento en el espacio y el tiempo.

⁵ El laboratorio es un tipo de curso en el que se trabaja en pareja. Ésta la integran dos especialistas de diferentes disciplinas artísticas que comparten la autoridad docente en igualdad de condiciones; lo que obliga al diálogo y al consenso para planear y tomar las mejores decisiones en beneficio del proceso del grupo.

miento se tiene que hacer tanto entre los docentes de la dupla (en especial si no conoces ni has trabajado previamente con la otra persona), como entre los docentes y participantes, y entre estos mismos. Salvo alguna excepción, los participantes llegan al Diplomado sin conocerse antes entre sí, y se encuentran en ese espacio por vez primera. Lo mismo nos sucede a nosotros como docentes.

¿Qué hacer entonces como docentes para que personas de diversas procedencias, edades, perfiles académicos y profesionales, confluyan en un mismo espacio-tiempo y logren trabajar juntos con un fin común?, ¿cómo lograr la integración de un grupo advirtiendo la diversidad, conservando la individualidad, atendiendo los ritmos personales y, al mismo tiempo, poder lograr cierta empatía y sincronía grupal?, ¿cómo destacar la importancia del trabajo colectivo y el placer que se genera?

Varios docentes coincidimos en que una manera de lograr esto era realizar juegos y actividades lúdicas que propiciaran un acercamiento al otro de manera no convencional. Así, algunas actividades que realizamos son muy sencillas, como hacer un círculo y respirar al unísono tomados de las manos, verse a los ojos mientras se dice el propio nombre o el del compañero, saludarse mientras se realizan ciertos movimientos, realizar algún juego de manos o secuencia de movimientos, caminar por el espacio a diferentes velocidades y formar equipos a determinada señal sonora, entre otras. De esta manera se empieza a tomar contacto con “los otros” a partir del juego y la risa, y poco a poco el grupo se va integrando.

Como el primer curso del Diplomado es el laboratorio del módulo I, se presta a la realización de juegos y actividades

provenientes de la danza, la expresión corporal y el teatro; aunque el trabajo corporal no es exclusivo de estas disciplinas, y también hemos trabajado con la música y las artes visuales. La idea es que no importa tanto qué lenguaje artístico empleemos para abordar el trabajo corporal, pero sí consideramos importante desde la primera sesión establecer una atmósfera lúdica y “romper el hielo”, para que los participantes se dispongan al trabajo —tanto individual como colectivo—.

Veamos qué registró una participante en la bitácora grupal respecto de una actividad. En ésta tenían que identificarse con ciertos elementos que definieran su personalidad, y así mostrarse ante sus compañeros con un nombre (“Si fueras un animal, ¿qué animal serías?, si fueras un elemento de la naturaleza, ¿qué serías?, si fueras un color, ¿qué color serías?... Esto daba como resultado que cada participante se adjudicara un “nombre de poder” —por ejemplo, Jaguar de agua, Piedra blanca, Chango travieso— y después se moviera por el espacio según las características de ese ser):

La siguiente actividad (...) me gustó mucho; ya que aprendimos a conocernos de una manera muy sencilla (...) además de conocer los nombres de nuestros compañeros conocimos también algo que caracteriza a cada uno y nos muestra algo de la personalidad que tenemos; esta dinámica también nos ayudó a conocer nuestra mente, pues teníamos que retener mucha información (...)⁶

⁶ Una vez que un miembro del grupo decía su nombre, el siguiente tenía que expresar el del compañero precedente y el suyo propio. El que le seguía estaba obligado a mencionar los dos nombres que le antecedían y el suyo. Así se iban

Al terminar esta actividad, pasamos a otra que realmente me dejó sin palabras (...) logré al igual que algunos compañeros, conocer una parte de mí (...) pudimos interactuar con los compañeros, y sin hablar, nos pudimos integrar para organizarnos y poder coordinarnos y hacer que todos pensáramos y sintiéramos lo mismo. Realmente fue una experiencia muy fuerte, ya que hice cosas que nunca en mi vida me imaginé poder hacerlas, sin inhibición y sin temor a ser criticada. (Bitácora Grupo 2. Sesión 3 del 12 de Julio de 2012, p. 4)

Así, en los cursos tipo laboratorio se plantean consignas de trabajo que tienen la intención de sensibilizar, estimular la imaginación, provocar ciertas sensaciones y una actitud perceptual específica, para que los participantes conecten con su interior, se muevan, improvisen, creen e interactúen entre sí.

Pero además, los docentes del Diplomado estamos propiciando “sobre la marcha” la reflexión acerca de lo que se hace. Y esto lo hacemos a través de preguntas que muchas veces no tienen por qué ser contestadas en ese momento, sino que se hacen para que los participantes piensen al respecto (y en todo caso puedan compartirlas posteriormente con el resto del grupo). Por ejemplo, algunas preguntas que realizamos los docentes a los participantes son: “¿Qué me dice mi cuerpo en este momento?, ¿cómo lo siento?, ¿qué tengo ganas de hacer?, ¿cómo me estoy moviendo?, ¿existen otras

sumando todos los nombres hasta el último integrante. Todo el grupo participaba mentalmente en la memorización de los nombres, pero no podía hablar.

posibilidades de hacer lo que estoy haciendo?, ¿normalmente me doy el tiempo necesario para escucharme, respirar, moverme o estar en silencio y quietud?, ¿por qué?”, entre otras.

La intencionalidad de realizar estas preguntas es que los participantes agudicen su sensibilidad, desarollen la percepción, conecten con su interior, se reconozcan, y verbalicen lo que están vivenciando en determinado momento y espacio; es decir, estén presentes en “el aquí y el ahora”. Los maestros de educación básica han expresado que no se hacen este tipo de preguntas. Mucho menos se las hacen a los alumnos en la escuela.

En síntesis, pudiéramos decir que los docentes del Diplomado, desde las diferentes disciplinas artísticas, propiciamos el siguiente trabajo con los participantes:

- Actividades lúdicas que instauren el juego como un mecanismo de interacción entre los participantes.
- Integración grupal y formación de una comunidad de aprendizaje.
- Creación de un clima de confianza para el trabajo individual y grupal.
- Desarrollo de la sensibilidad y la percepción a partir del trabajo corporal y con los sentidos.
- Toma de conciencia del propio cuerpo y del cuerpo de los otros.
- Desarrollo de la imaginación, la expresión y la creatividad a partir del trabajo corporal.
- Toma de conciencia del espacio y del lugar que ocupa el cuerpo en el espacio.
- “Darse un tiempo” para el trabajo corporal.
- Reflexión a partir de la acción, la sensación y la emoción.

- Verbalización de lo experimentado (“poner en palabras” lo vivido en el cuerpo).
- La evaluación: reflexiones y vivencias compartidas en grupo.

¿Qué dicen los participantes acerca del trabajo corporal?

A lo largo de las diferentes emisiones del Diplomado, los docentes de educación básica han manifestado lo acertado que ha resultado iniciar trabajando con su propio cuerpo. Escuchemos el testimonio de F., docente de teatro en primaria:

Iniciábamos construyendo desde lo más íntimo —nuestro cuerpo— hacia afuera. Primero teníamos que entendernos nosotros, después íbamos hacia la relación con el espacio y la comunicación con los otros, y por último abordábamos el tiempo. (Fernández, 2012, p.17)

El hecho de que los participantes tomen conciencia de que tienen un cuerpo capaz de percibir y sentir de maneras quizás no experimentadas antes los hace ser conscientes del cuerpo de los otros. En primera instancia, del cuerpo de los otros docentes (compañeros de Diplomado), y casi inmediatamente del cuerpo de sus alumnos. Por tanto, a su paso por el Diplomado los participantes experimentan cambios en los ámbitos personal y profesional, que impactan en su manera de ser y estar corporalmente en el aula, y de relacionarse con sus alumnos. En consecuencia, cambia la percepción que tienen del cuerpo de sus alumnos y cuáles son sus necesidades.

Escuchemos algunos testimonios de los docentes participantes acerca del trabajo en relación con el cuerpo realizado en el Diplomado. El primer comentario lo realizó E., quien es docente de música y educación artística en primaria:

Fue muy importante reconocer mi cuerpo, “darme tiempo”, relajarme; fue un encuentro con el cuerpo, espacio y tiempo. Pude aplicar con mis alumnos algunas actividades y obtuve resultados. Eso llamó la atención de algunos compañeros maestros de mi escuela. Trabajo lo mismo, pero de otra forma. Por ejemplo, me siento en el piso, en círculo, hago que mis alumnos se acuesten boca abajo, etc. (Fernández, 2012, p.18)

Otra participante, docente de danza en secundaria, comentó lo siguiente:

El momento más significativo del Diplomado fue cuando me di cuenta de los prejuicios que tenía con mi propio cuerpo: advertí de que yo era muy buena para mover a otros (para hacer que otros se movieran), pero yo no me daba “chance” de moverme, de tocar al otro. (Fernández, 2012, p.19)

Después de la experiencia con diferentes grupos durante distintas emisiones (específicamente durante 2012), he podido observar que el proceso que viven los participantes se podría sintetizar así:

1. En primer lugar *los participantes se sensibilizan y toman conciencia de su propio cuerpo y del cuerpo de los otros.*

2. Lo anterior da lugar a una *transformación en la manera en cómo se perciben y perciben al otro.*
3. *Reflexionan y hay una necesidad de transformar la práctica docente;* es decir, la manera en cómo se percibe, y se trabaja con el cuerpo de los niños y jóvenes en la escuela.

Aunque se hayan presentado de forma sucesiva, no significa que estos tres momentos ocurrieran de manera lineal. En ocasiones la toma de conciencia, la reflexión y la transformación se dan de manera inmediata; incluso simultáneamente. Tanto es así que los participantes manifiestan cómo, a partir de la vivencia en el propio cuerpo y la reflexión, se provoca en ellos un deseo por cambiar su práctica docente. Y esto repercute de inmediato en el aula. Lo que han vivido y experimentado en su propio cuerpo, y en relación con otros cuerpos durante el Diplomado, “se lo llevan” y aplican en el aula (y también obtienen una buena respuesta de sus alumnos).

Las reflexiones de los docentes de educación básica a partir de la experiencia con el cuerpo

Como ya mencioné, una de las prácticas del Diplomado es la reflexión, la cual se realiza durante la misma acción (de manera simultánea a la realización de ciertas actividades o ejercicios) y posterior a ésta. Son frecuentes las dinámicas grupales en las cuales cada individuo expresa sus vivencias y lo que piensa acerca de lo experimentado en determinadas actividades o prácticas. Pero también se verbaliza y comparte con el grupo, y esto es especialmente importante porque es el momento en

el que se tiene la oportunidad de escuchar al otro, socializar y llegar a algunas conclusiones.

A continuación enunciaré algunas de las cuestiones que los participantes han identificado como significativas respecto del trabajo corporal:

- Percibir y sensibilizarse corporalmente, en relación con el propio interior y en relación con “los otros”, y con el espacio.
- Disfrutar del movimiento y reconocer lo importante que es para los niños y jóvenes poder moverse —sin por ello ser tachados de padecer TDAH, trastorno de déficit de atención e hiperactividad—.
- Reconocer que se genera demasiada tensión al impartir clases y estar en el aula, y que esa tensión se transmite a los alumnos.
- Darse cuenta de la importancia que tiene el hecho de dedicar un tiempo para relajarse y realmente descansar (tanto en el nivel personal como en el aula, alternando ritmos y ciclos de trabajo y descanso).
- Experimentar en carne propia que a través del juego se aprende, y reconocer la importancia del juego para el desarrollo de niños y jóvenes (en especial en lo referente al aprendizaje en colectivo y el respeto a las reglas y los límites).
- Tomar conciencia de la respiración, y cómo ésta nos puede conectar de una manera muy directa con nuestro interior (sensaciones, emociones); así como reconocer que a través de la respiración podemos es-

tar presentes en el “aquí y el ahora”⁷ de una manera bastante inmediata.

- Tomar conciencia del lugar que ocupa el cuerpo en el espacio.
- Tomar conciencia del lugar que ocupan otros cuerpos en el espacio, y de la distancia o cercanía entre los cuerpos (“proxémica”⁸).
- Darse cuenta de que se pueden establecer otro tipo de dinámicas en el aula y la escuela, por ejemplo: sentarse en círculo, descalzarse, acostarse en el piso, desplazar el mobiliario para poderse mover, ocupar otros espacios, entre otras.
- Reconocer la cantidad de prejuicios en torno al cuerpo que existen en la escuela, y tratar de modificar esas percepciones.
- Introducir la risa y el humor, de manera que se establezca en el aula un clima lúdico, de confianza, que propicie las ganas por experimentar y aprender.

⁷ Estar conscientemente presentes en lo que sucede en determinado momento y espacio, sin distraerse con otros pensamientos, es una consigna o idea que manejan diversas técnicas corporales y de meditación

⁸ Este término se refiere a la relación de proximidad (o distancia) entre los cuerpos, y ha sido estudiado por varios autores. Al respecto puede consultarse *La dimensión oculta* de Edward T. Hall. Esta relación de proximidad o distancia que existe entre los cuerpos es una práctica que se construye culturalmente; por lo que existen diferencias según los grupos humanos. En el Diplomado, a partir de la experimentación de este concepto con el propio cuerpo y el cuerpo de los otros, se propicia la reflexión acerca del espacio que existe entre los cuerpos en el salón de clases, el control, los límites y la arquitectura escolar, entre otras cuestiones.

Lo que comentan los docentes participantes acerca de cómo se vive el cuerpo en los tres niveles educativos de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria

Quisiera también reflexionar acerca de la diferencia entre los tres niveles de educación básica, en lo referente a cómo se percibe el cuerpo de los niños por parte de los docentes.

La educadora e investigadora colombiana Ruth Milena Páez (2008, p.7) afirma que: “La cercanía física de la maestra con el niño que se está formando es vital (...) resulta difícil o mejor imposible una formación desde el tablero o sólo desde el discurso. La formación se da con el cuerpo y no fuera de éste.”

Pero lo que observamos en las prácticas docentes, y en las relaciones entre maestro-alumno en la escuela básica, es que predomina la comunicación verbal sobre la no verbal o corporal; opuesto a lo que Páez afirma.

A partir de las experiencias de trabajo corporal con los docentes de los tres niveles de la educación básica, he podido observar una diferencia en la manera de estar corporalmente en el aula, según el nivel educativo. Los propios participantes del Diplomado dicen al respecto:

En preescolar tenemos mucho el hábito de trabajar a partir de la exploración, de la imaginación... por eso, en primero y segundo grados de primaria los niños resienten tanto ese tránsito de preescolar a primaria, donde ya no es lúdico (...).

Y los maestros de primaria añaden:

Los maestros de primaria tenemos mucho la idea de que en preescolar no se hace nada, que se la pasan jugando, que no aprenden hábitos de disciplina, por ejemplo: saber agarrar un cuaderno... De todas maneras, qué bueno que haya maestras como ustedes. Lo que pasa es que en primaria nos obligan a que a los pocos meses (es decir en diciembre) el niño ya sepa escribir. Toda la preocupación está en la lectoescritura. Esta parte lúdica, el encanto de preescolar, se pierde en primaria. (Fernández, 2012, pp. 5-6)

Al preguntarles a los docentes de educación básica en qué momento se perdió el espíritu lúdico durante el tránsito por la escuela, todos (incluidos los de primaria), coincidieron en afirmar que esto sucede en la primaria. Comentaron que se debe a que tienen poco tiempo para trabajar muchos contenidos curriculares, los grupos de alumnos son muy numerosos y están obligados a cumplir múltiples funciones, tanto académicas como administrativas.

El hecho de la distribución espacial y el “uso” del cuerpo en la primaria también influyen: el cuerpo del maestro o maestra de educación primaria está más alejado del cuerpo de los niños. En ese nivel educativo la dinámica escolar cambia, pues los niños permanecen en el aula sentados durante muchas horas, en determinadas hileras y filas; frente a un docente que está en una posición frontal y que establece con ellos una relación de poder vertical.

En cambio, respecto del trabajo corporal, los docentes de secundaria expresan: “Los chavos de secundaria son más

apáticos, se dispersan muy fácilmente, les da mucho miedo hacer el ridículo” (Fernández, 2012, pp. 5-6). Los docentes de este nivel plantean que es difícil que trabajen en equipos mujeres y hombres, o bien hombres con hombres, por prejuicios de género. No obstante, también han comentado que a partir de aplicar lo que han aprendido en el Diplomado, han podido empezar a romper estas barreras.

Esto lo han conseguido a partir del trabajo corporal, de plantear juegos y actividades lúdicas, del trabajo realizado con las artes, y de proponer tareas con una finalidad común; lo cual ha propiciado el trabajo colaborativo y una mejor disposición entre los alumnos.

Referencias

- Alba, M., Barragán, C., Boltvinik, I., Chávez, H., Fernández, S., Gómez, A. I., González, F., Ibarra, M., Islas, H., Mendoza, A. E., Muñoz, N., Ortega, D., Palacios, L., Reyes, Ma. E., Sandoval, Ma. E. (2010-2012). *Plan de Estudios del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes. (Documento de circulación interna)
- Andión, E. (2011). Acerca de la transversalidad y la interdisciplina. En *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. México: Centro Nacional de las Artes-Conaculta. [Conferencia impartida en agosto de 2011, grabada y editada en DVD]

- Fernández, S. (2012). Bitácora: Tarea del cuarto cuatrimestre de la asignatura Investigación en la Actividad Artística y Educativa de la Licenciatura en Educación Artística. (Inédito)
- Fernández, S. (2012-2013). Primer reporte de lectura: Tarea del quinto cuatrimestre de la asignatura El Modelo Semiótico Aplicado a las Artes de la Licenciatura en Educación Artística. (Inédito)
- Fernández, S. (2013). *Una memoria compartida: Reflexiones en torno al Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. México: ESAY.
- Grupo 1,. (2012). *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Segunda Emisión. Bitácora Grupo 1*. Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Cenart. (Documento de circulación interna)
- Grupo 2. (2012). *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Segunda Emisión. Bitácora Grupo 2*. Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Cenart. (Documento de circulación interna)
- Grupo 3. (2012). *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Segunda Emisión. Bitácora Grupo 3*. Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Cenart. (Documento de circulación interna)
- Hall, E. T. (1966). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
<http://www.flickr.com/photos/Diplomadointerdisciplinario/sets/72157633195794361/> [Fotos del Diplomado: material didáctico]
- <https://sites.google.com/site/Diplomadointerdisciplinario>
(Plataforma virtual del *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*)

- Páez, R. (2008). El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños. *Revista Iberoamericana de Educación-OEI*, (47). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a06.htm>.
- Restrepo, A. (2000). Mi cuerpo encuentra su voz y el artista su camino. *Nómadas*, (13) Universidad Central. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989469.pdf

Conceptualizaciones espaciales en el arte y sus posibilidades en lo pedagógico y lo social

RENÉ MIRANDA TERRAZAS

Introducción

El espacio —su conceptualización y la manera en que lo habitamos— siempre ha sido un elemento primordial, tanto del pensamiento como del arte y de la educación. La oportunidad de participar como docente —o facilitador— en un diplomado como el que aquí nos ocupa me ha permitido profundizar en un concepto esencial para mi disciplina y vocación —la historia del arte— desde el enfoque de otras disciplinas: la filosofía, la sociología, el urbanismo, la antropología, la física y la pedagogía. Esta nueva conceptualización del espacio, más nutrida, más rica, con más argumentos y con una perspectiva mayor —una perspectiva transdisciplinaria—, me ha permitido percibir el espacio como algo activo, modificable, transformable y que además está interconectado particularmente en los ámbitos humanos y sociales. El espacio como concepto teórico se vuelve —desde esta perspectiva— indisociable de su práctica, del deseo de transformarlo, en todos los ámbitos posibles, en un ambiente propicio a la horizontalidad, a la complementariedad.

En el arte de los últimos tiempos han surgido obras que al involucrarse en cuestiones sociales han logrado transformar espacios, o al menos modificar puntos de vista, informar, sensibilizar. El espacio (y su correlato, el tiempo) en el arte ha recorrido un largo camino de la representación —mediante diversas estrategias o constructos visuales— a la presentación, ocupación o habitación del espacio mismo. Del espacio proyectado a través de la geometría euclíadiana en el arte renacentista —una concepción del espacio eminentemente óptica— al espacio háptico o espacialidad de lo próximo, correspondiente al arte involucrado socialmente o participativo. En el tiempo, se dio el paso de la dimensionalidad idealizada y plasmada en la imagen, a la coexistencia en una cuarta dimensión. Del tiempo idealizado —presente en el arte clásico— al tiempo del acontecimiento.

El gran paso dado por el arte durante la época moderna, de la representación a la presentación del objeto estético, implica, asimismo, cambios en el espectador y el formato de presentación de la obra de arte. Esto se debe a que sujeto y obra empiezan a compartir el mismo estrato de realidad, es decir, el mismo espacio-tiempo. El arte deja de restringirse a la mimesis y a la perspectiva —un constructo mental más para representar el espacio— y explora durante los diversos modernismos con las más variadas posibilidades. Al agotarse estas exploraciones formalistas, la obra se inserta poco a poco en la realidad ocupando cuerpos y modificando espacios. Y no sólo la obra pasa por un proceso de transformación —de metamorfosis—, también el espectador y el espacio de exhibición se transforman: quien solía ocupar el lugar de espectador, asociado a la pasividad (si no contamos como actividad la

acción de leer, de descifrar o de interpretar), empieza a verse implicado en la trama de la obra, que a su vez empieza a ser menos *obra* y más *proyecto*. El museo, la galería, se convierten más en puntos de encuentro, en espacios que generan comunidades, que en sedes para la exhibición de imágenes o el consumo de espectáculos. El arte baja de su pedestal para integrarse más a la vida; traspasa espacios que no le estaban asignados: desde el espacio más privado —el cuerpo—, hasta el espacio de lo común o espacio público; impregna otros ámbitos y otras latitudes, distintas a las que tradicionalmente dominaba.

Por supuesto, existe otro tipo de arte, de espectador y de museo que, como correlato del conservadurismo en la política, se aferra a esquemas añejos y a distribuciones de lugares y posiciones que convienen más a unos que a otros y que por tanto refuerzan un esquema jerárquico y vertical. Creemos que se pueden establecer paralelismos entre lo que sucede y se ha venido gestando en el arte y lo que sucede en el ámbito de los modelos educativos, políticos y sociales, guardando las respectivas distancias y conscientes de las diferencias, pero también de las posibilidades de poner estas disciplinas en diálogo y en relación.

El arte implicado en lo social. (El legado evanescente)

En el arte se establece, más o menos a partir del constructivismo ruso y con Duchamp, Picabia, Dada, y otros artistas en Occidente, un legado que llamamos *evanescente*. El constructivismo ruso, correlato de la revolución de 1917, se rebela en contra de las preocupaciones que atañen a la experiencia estética clásica —así como a las evasivas modernistas— y se

enclava en el terreno perteneciente al mundo real, dejando atrás la autonomía de los géneros y la autorreferencialidad agotada, introduciendo discursos volcados a la funcionalidad social, al bien común.

Arte con los mismos fines y con propuestas similares, surge en la década de 1950 y toma su mayor ímpetu alrededor de 1968. De manera intermitente toma fuerza, alrededor de 1989, a finales del decenio de 1990 y en la última década, entre un mundo y un mercado del arte que buscan fines menos igualitarios o emancipadores. La funcionalidad del arte radica, en estos ejemplos, en su capacidad de mostrar, de dar a ver en combinación con los modos de hacer como forma de intervención y de denuncia de diversos aspectos sociales o políticos de la realidad.

El arte sale del espacio de exclusividad donde estaba confinado; esta apertura al espacio y este aumento de porosidad y de capacidad de afección del sentido de la obra incrementan la capacidad de relación que se establece entre sujeto estético y propuesta estética. El espacio juega aquí un papel esencial como mediador, como lugar de lo posible —como *heterotopía*—. Llegar a entender el espacio como aquello que es habitable, como algo activo, como un entramado o un fluido de relaciones; algo cambiante y transformable —empezando por superar la idea de que el espacio es un contenedor anterior a cualquier cosa que termine llenándolo, algo que existe antes que su misma experiencia, algo absoluto y estable— ha requerido de un largo trayecto en todos los campos del conocimiento. En el presente ensayo exploraré una pequeña parte de ese trayecto, que nos ha llevado a entender el espacio como una construcción humana, y no como algo absoluto.

El arte ha invadido otros ámbitos al haber superado su pretendida autonomía y ha logrado, en muchas ocasiones, lo que la política o el urbanismo no han hecho. Quizá la manera en la que el arte ha tratado cuestiones espaciales tenga algo que enseñar a la educación sistematizada, al urbanismo y a las políticas sociales (o a la falta de éstas). No creemos que sea casualidad que muchos de los artistas más propositivos de hoy sean arquitectos, sino una consecuencia directa de este acento en el espacio, en la necesidad de generar —o producir— un espacio más armónico, más horizontal, más propicio en todos los ámbitos de la vida: del espacio escolar al espacio público. Hoy es relevante transformar nuestros espacios comunes para generar una mejor ciudadanía y vivir en una verdadera democracia.

I. Espacio y lugar. Convergencias y divergencias. El espacio y la ética

Pierre Francastel (1983) define así el espacio: “Espacio es una cierta forma de organizar la percepción del mundo según los valores dominantes y las técnicas disponibles en cada momento dado por una sociedad determinada. No existe percepción o figuración del mundo que no sea espacial. Lo importante es comprender que no se está en presencia de algo estable, sino de una experiencia perpetuamente elaborada.” (p. 71)

Según la RAE, lugar es: “Sitio o espacio ocupado o que puede ser ocupado por un cuerpo cualquiera.”; “paraje, emplazamiento, etc.”

El espacio, partiendo de estas definiciones, es una construcción humana que varía con el tiempo; mientras que el

lugar se vincula más con lo geográfico, con un punto en la cuadrícula de un mapa, aunque también con otras nociones —no tan topológicas—, como la de *emplazamiento*. Según el historiador de arte Pierre Francastel, el espacio es “una *experiencia* perpetuamente elaborada”, “una cierta forma de organizar la percepción del mundo”, que no es fija ni estable, sino que se transforma “según los valores dominantes y las técnicas disponibles” en determinadas épocas. No hay espacio —como tampoco hay tiempo— absoluto. Algo que ya sospechaba Isaac Newton. Un descubrimiento que sentó las bases de lo que llamamos la modernidad.

Los físicos del siglo xx, al asumir universalmente que no hay espacio ni tiempo absolutos, “descubrieron que tanto la duración del tiempo entre dos acontecimientos, como la distancia entre dos puntos, dependen de la posición del observador. También descubrieron que el tiempo no está completamente separado ni es independiente del espacio”. (Hawking y Mlodinow, 2005, pp. 26-27)

El espacio y el tiempo tienen una relación directa, no sólo entre ellos, sino con la misma idea que se tiene respecto de ambos; son convenciones que surgen de las sociedades que las imaginan y las conforman, así como del tiempo en el cual se conciben. Las transformaciones en las nociones mismas de *espacio* y de *tiempo* son el correlato de las transformaciones en la cosmovisión, los valores, el gusto, la sensibilidad, el *sentido* de lo ético y lo estético de cada época. Aurora Fernández Polanco (2004), otra historiadora del arte, concibe al espacio en sí como “producto de un sistema social” o como el “sitio de la afectividad o de lo afectivo, como lugar de la subjetividad, de la individualidad y de la expresión individual en una relación

dialéctica con el lugar o sitio geográfico, que puede entenderse como localidad o como *emplazamiento*". (p. 65) *Emplazamiento* se define usualmente como "la manera de disponer un lugar, la posición en que está situada una persona o cosa, o bien, tiene que ver con la determinación de un plazo para la realización de algo, y en términos legales, con la citación para que una persona dé razón de algo o comparezca en un juicio" (WordReference, 2014)

Michel de Certeau (2010) distingue entre *lugar* y *espacio* en su clásico, *La invención de lo cotidiano* de la siguiente manera:

Lugar o *lieu*: un orden con respecto al que se distribuyen los elementos en relaciones de coexistencia. Un lugar es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí, se excluye la posibilidad de que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Impera la ley de lo "propio"; los elementos considerados están unos al lado de otros, cada uno situado en su sitio "propio" y distinto. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad.

Espacio o *espace*: un lugar practicado en referencia a las variables del tiempo y vectores de dirección. Hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. (p. 129)

De Certeau (2010) establece un interesante símil entre la dupla espacio-lugar y la dupla palabra-texto:

El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser articulada, es decir, cuando queda atrapado en la ambigüedad de una realización, transformado en un término pertinente de múltiples convenciones, planteado como el acto de un presente (o de un tiempo), y modificado por las transformaciones debidas a contigüidades sucesivas. A diferencia del lugar, carece de la univocidad y de la estabilidad de un sitio *propio*. En suma, *el espacio es un lugar practicado*. De esta forma, la calle geométricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes. Igualmente, la lectura es el espacio producido por la práctica del lugar que constituye un sistema de signos: un texto. (p. 129)

De Certeau cita a otro teórico francés, Maurice Merleau-Ponty, quien “ya distinguía del espacio geométrico otra *espacialidad* que denominaba *espacio antropológico*”. Esta distinción era signo de un problema diferente, que buscaba separar de la univocidad “geométrica” la experiencia de un *afuera dado* bajo la forma del espacio. (Merleau-Ponty, 1976. p. 324) Esta experiencia es relación con el mundo y expresa “la misma estructura esencial de nuestro ser como ser situado en relación con un medio ambiente”; *un ser situado por un deseo y plantado en el espacio de un paisaje*. Desde este punto de vista “hay tantos espacios como experiencias espaciales distintas” (De Certeau, 2010, p.130).

El espacio y quien lo ocupa —o mejor dicho, *lo habita*— establecen una relación de codeterminación: uno determina al

otro. Los espacios establecen diferencias a partir de códigos, de reglas —tanto escritas como no escritas, tanto explícitas como implícitas—, que determinan la pertenencia o la accesibilidad a ellos.

Roberto Torretti nos recuerda en su ensayo *La subjetividad del espacio objetivo*, que para Kant el espacio es “empíricamente real”, pero a la vez “trascendentalmente ideal”. Lo explica diciendo que el espacio “no es nada en cuanto dejamos de lado la condición de la posibilidad de toda experiencia y lo consideramos como algo que subyace a las cosas en sí. Por lo tanto, sólo desde el punto de vista humano podemos hablar de espacio.” Para Kant, el espacio “no es una substancia, un accidente o una relación, es subjetivo e ideal y se origina mentalmente”. Dice Torretti, que

la doctrina (kantiana) de la subjetividad del espacio objetivo sólo puede entenderse a la luz de una nueva manera de concebir la subjetividad misma. Esta nueva concepción de la subjetividad es fruto del mismo desarrollo de la filosofía del espacio de Kant, de suerte que cuando declara que el espacio objetivo es subjetivo no hace sólo un pronunciamiento original acerca del espacio, sino también y sobre todo acerca del sujeto humano. Esta concepción de la subjetividad se elabora a través de la consideración conjunta del espacio, el tiempo y la experiencia objetiva.

Y concluye, diferenciando al viejo Kant de la visión espacial predominante todavía en su época —y sostenida por él en su obra primera—, que “el espacio no es meramente una red de relaciones abstraída del conjunto de las cosas espaciales, sino más bien la condición ontológica universal de la posibilidad de tales cosas”. (Cordua y Torretti, 1992, p. 47-49)

El espacio y la ética

El espacio como algo subjetivo, como artificio, como atmósfera creada (no natural), como lugar habitado y habitable, apropiado por una subjetividad o por una colectividad de subjetividades. Y el lugar como sitio geográfico, como localidad, pero también como emplazamiento, como postura o posicionamiento. Ambos conceptos de alguna forma implican una manera determinada de asumir una ética. Ética tomada en su sentido etimológico, como *ethos*, o estadía, o más precisamente, como la manera de ser que corresponde a esa estadía; la manera de estar en el espacio, de practicar el espacio, de habitarlo y de relacionarse con él. Para Jacques Rancière (2005), *ethos* no sólo es estadía, sino incluso “la manera de sentir y de pensar que se adapta a esa estadía y a aquel que ocupa un determinado lugar, una morada”. (Rancière, 2005, p.3)

De Certeau (2010) traduce *ethos* simplemente como estadía u ocupación. El yo como ocupante de su propio espacio; postura que implica una ética y una estética: realizar, apropiarse, inscribirse dentro de relaciones; situarse en el tiempo: “dentro de un nudo de circunstancias, una nudosidad inseparable del contexto del cual, de manera abstracta, se la distingue. Indisociable del instante presente, de circunstancias particulares, y de un *hacer*”. (pp. 40-41)

Hablamos de habitar en relación con el concepto heideggeriano de *aviar* o habitar como la manera de ser en el mundo: “el hombre es en la medida en que habita”. Hay un espacio *aviado*, experimentado, *habitado* y otro espacio representado, abstraído. El espacio para ser habitado se carga de una manera de ser particular. Habitar implica una relación de codeterminación entre la persona que lo habita y el lugar habitado. El

acto de habitar implica una apropiación una delimitación del lugar en cuestión, para hacer de él un espacio adecuado a nuestras necesidades; un espacio practicable que nos constituya. Todos nos apropiamos en alguna medida del espacio que tenemos alrededor: la recámara del adolescente, el color de nuestra casa, el autobús con el infaltable altar al dios oficial o pagano del conductor en turno, el espacio —más abarcable aún— del que pasa de los elementos visuales a lo que se convierten en verdaderas armas sonoras. Prácticas del espacio que implican mucho más que la vista y la razón; que apelan a la imaginación, a la creatividad, al olfato y al gusto. Al oído. A lo táctil y a lo emotivo.

Pensadores —casi todos franceses, al principio— como De Certeau, Pierre Mayol, Henri Lefebvre, Michel Foucault, Gilles Delleuze, Jacques Rancière y muchos más, han teorizado el espacio desde la perspectiva de quien lo habita y lo hace suyo, más que de quien lo planea y lo regula —el Estado, los urbanistas, arquitectos, etc.—. Todos estos autores resaltan en el hecho de que la producción de espacio no sólo atañe a las instancias estatales y las lógicas del capital, “también se produce —y se transforma— al habitarlo, recorrerlo y apropiarlo críticamente”. (Iregui, 2007, p. 86-87)

El artista colombiano Jaime Iregui (2007), quien también escribe y teoriza sobre arte y espacio público, resalta la manera en que cuestiones espaciales han sido abordadas por distintas disciplinas: “Desde disciplinas como el arte, la geografía, la sociología, el urbanismo, la antropología y las ciencias políticas se están gestando nuevas aproximaciones a la experiencia y conceptualización del espacio, que posibilitan la producción, el ordenamiento y la práctica de configuraciones espaciales

distintas a las definidas por los sistemas hegemónicos, que han determinado a lo largo de la historia los modos de practicar, representar y habitar el espacio.” (*Ibidem*) Los textos de Iregui, como los de muchos teóricos y artistas contemporáneos, tienen una marcada influencia del libro de Henri Lefebvre (1974) *La producción del espacio*.

Según Lefebvre, *todas las sociedades producen su espacio*; la diferencia radica en el cómo lo hacen. Insistía en que nuestra representación del espacio es por lo general abstracta y absoluta, y en la necesidad de trascender esta representación. Lefebvre (2011) señaló —ya en 1974, cuando sale la primera edición del libro— la importancia creciente dentro del sistema capitalista de un sector que antes era secundario: “todo lo relacionado con el espacio; por ejemplo, la construcción, la urbanización, las inversiones en este terreno, la venta y compra del espacio como totalidad y la especulación, por supuesto”. (pp. 220-223)

Para Lefebvre, en una sociedad capitalista ya no sólo se producen objetos que ocupan el espacio, sino que éste también lo pueden producir las fuerzas y relaciones de producción. Lefebvre (2011) aborda el espacio desde una perspectiva tanto filosófica como sociológica y política: “el espacio siempre ha sido político, pero hoy lo es más que nunca”. (p .221). Una de las hipótesis centrales de *La producción del espacio* es que el capitalismo es incapaz de hacer una planificación espacial eficaz, incluso cuando trata por todos los medios de invadir la totalidad de los ámbitos de la vida; incluso cuando ha logrado *cosificar* el espacio, darle valor de cambio, volverlo una mercancía intercambiable como todas las demás. Para Lefebvre (2011), “asistimos a una gran paradoja, por un lado la ciudad

ha estallado y por otro hay una urbanización general de la sociedad. Este resultado se da como cosa hecha, sin embargo, lo que aparece es *otra relación de la sociedad con el espacio*. Desde hace algunos años el capitalismo controla y ha puesto la zarpaz sobre la agricultura y la ciudad, realidades históricas anteriores al capitalismo o sectores precapitalistas.” (p. 220. Las cursivas son mías) Por lo tanto, a través de la agricultura y la ciudad es como el capitalismo se ha adueñado —o se ha pretendido adueñar— del espacio. *La tierra deviene objeto*, dice Gilles Delleuze (1991). Pero sigamos con el ensayo de Lefebvre (2011):

El capitalismo ya no se apoya solamente sobre las empresas y el mercado, sino también sobre el espacio. Con la industria del ocio el capitalismo se ha apropiado de los espacios que quedaban vacantes [...] Es pues, el espacio entero lo que se ha definido como algo dominante y dominado, lo que introduce un nuevo movimiento dialéctico: el espacio dominante y el espacio dominado. De todo esto emergen conceptos nuevos. La relación del espacio con la sociedad proviene o tiene relación con varias ciencias: la economía política, la sociología, la ingeniería, pero concierne también al conocimiento general puesto que el conocimiento hoy implica una capacidad creciente de controlar el espacio. En el espacio planetario (global) se enfrentan las estrategias (políticas, económicas, etc.) y en lo concerniente a la estrategia todo es un asunto de espacio. (pp.220-221) “Mi hipótesis es la siguiente: *Es el espacio y por el espacio donde se produce la reproducción de las relaciones de producción capitalista. El espacio deviene cada vez más un espacio instrumental.*” (p. 223. Cursivas del original)

Lefebvre (2011) culpa a la tecnocracia:

Los tecnócratas han aprendido y aprenden a servirse del espacio instrumental [...] El espacio social deviene un espacio abstracto. Este espacio tiene varias propiedades bien definidas, especialmente la de ser el espacio de la propiedad. Estas propiedades consisten en ser óptico y ser visual. No es un espacio sensorial que interese al conjunto del cuerpo; es un espacio óptico, que entraña problemas de signos, de imágenes, que se dirige únicamente a los ojos. Con relación al cuerpo físico es un espacio metafórico, añadiéndole una propiedad interesante, la de ser fálico. Esta consecuencia surge de la planificación. El espacio óptico es cuantitativo, geométrico, matemático (abstracto). Es en este espacio donde se opera la reproducción de las relaciones de producción. Reproduce elementos anteriores, es esencialmente repetitivo y lo que repite a través de todos esos elementos es la reproducción de las relaciones de producción capitalista. Pero esta reproducción a través del espacio es cada vez más incierta, porque este espacio está en sí mismo lleno de contradicciones. (p. 223)

Y es justamente en esas contradicciones que mencionaba Lefebvre hace casi cuarenta años, donde aún puede surgir lo nuevo, lo transformador y lo posible. Tanto en el espacio artístico, el educativo o el social.

II. Espacio óptico y espacio háptico. El espacio en el arte como posible modelo educativo y social

El espacio óptico se vincula con el espacio de la representación visual. Es un constructo mental geométrico y ordenado en el que

se sitúan las cosas como formas fijas. Es una abstracción que busca restituir una apariencia. Un espacio esencialmente cuantitativo.

El espacio háptico es espacio para ser habitado, practicado, propicio para el contacto y el establecimiento de relaciones. Abarca varios sentidos a la vez. Es un espacio en esencia cualitativo.

El espacio óptico está conformado por una distancia, una lejanía y una separación entre alguien que ve y algo que es visto; implica siempre un modelo visual, que a su vez imita un modelo geométrico, físico, o alguna idea de lo absoluto. Es constituido por algún tipo de perspectiva predeterminada. “El espacio óptico o de la visión lejana apunta siempre hacia alguna profundidad, actúa sobre una extensión voluminosa o cúbica, organiza la perspectiva, utiliza relieves y sombras, luces y colores...”. (Delleuze y Guattari, 1994, p. 501)

El espacio háptico, por el contrario, implica una proximidad entre dos subjetividades que se ven implicadas una con la otra; es una relación que puede basarse tanto en lo visual como en lo auditivo o lo táctil. Tiene una primera característica, en opinión de Delleuze y Guattari (1994): “la variación continua de sus orientaciones, de sus referencias y de sus conexiones. Las orientaciones carecen de constante. Las referencias no tienen un modelo visual”. (p. 502)

El espacio óptico se encuentra estructurado siempre en torno al elemento aritmético: “El número, que siempre ha servido para dominar la materia, para controlar sus variaciones y sus movimientos para someterlos al marco espacio-temporal del Estado. Los números aparecen desde el momento en que se distribuye algo en el espacio.” (Delleuze y Guattari, 1994, p. 393)

El espacio háptico es el espacio de las interconexiones, espacio de negociaciones; de lo próximo. Es el espacio de lo táctil,

se experimenta de manera auditiva u olfativa, incluso visual, pero de cerca: sin mediación. El espacio háptico es un lugar “ocupado por acontecimientos, más que por cosas formadas o percibidas [...] Es un espacio de afectos más que de propiedades [...] Intensivo más que extensivo [...] *Cuerpo sin órganos* en lugar de organismo y de organización. En él, la percepción está hecha de síntomas y de evaluaciones más bien que de medidas y de propiedades [...] Está ocupado por las intensidades, los vientos y los ruidos, las fuerzas y las cualidades táctiles y sonoras”. El espacio óptico, por el contrario, “está cubierto por el cielo como medida y las cualidades visuales mesurables derivadas de él”. (Delleuze y Guattari, 1994, p. 487)

El espacio en el arte, de la representación a la producción del espacio

El espacio en el arte ha recorrido otro largo trayecto, del espacio representado al producido entre el artista y el participante de la obra y practicante de este peculiar lugar. Del espacio de la evocación mágica de la prehistoria, al espacio ideal proyectado en un cuadro y que representaba el triunfo de la razón, de lo visible y de la visibilidad; al espacio que se activa en el momento en que es habitado y que incluso es susceptible de cambiar la realidad.

En el arte clásico —desde el griego, el romano, el del Renacimiento y todos los neoclasicismos (incluidos los actuales)— sobresale y domina un espacio óptico —que arrastra al fondo con la forma, que hace que los planos se interfieran, y que conquista la profundidad, que *actúa sobre una extensión y organiza la perspectiva utilizando relieves y sombras, luces y colores* (Delleuze y Guattari)—. En cambio, la parte más

propositiva del arte que llamamos contemporáneo es una eventualización y un espaciamiento de la experiencia de lo estético. Un paso del espacio óptico, determinado por un solo sentido —la vista—, al espacio háptico, en el que varios sentidos se experimentan simultáneamente. El espacio háptico como el espacio de las interconexiones, lugar de intersecciones, de negociaciones, desde donde es posible reconfigurar la división de lo sensible y desde donde pueden producirse comunidades reales, esto es, temporales y llenas de antagonismos, pero asimilando ese antagonismo como parte misma de su constitución. Surgen a su vez, nuevas preguntas en relación con lo sensible; se problematiza —se logra transformar— la noción misma de espacio, como lugar donde (co)existe una comunidad. De esta forma experimentos artísticos en el espacio pueden ser evocados —y ya lo han sido— en el ámbito de lo social, de lo político y lo económico.

El espacio en el arte. El arte participativo como modelo educativo y social

La observación y los modelos de observación espaciales o las representaciones del espacio dependen —como insistía Francastel— de la epistemología de cada época y están en estrecha relación con ella. Desde la concepción de Aristóteles, de Euclides y de Ptolomeo, pasando por la de Tomás de Aquino y la cristiandad —que eran versiones modificadas fantásticamente de las primeras—, hasta llegar a la mecánica cuántica, la geometría elíptica de Berhard Riemann, o los agujeros gusano de Stephen Hawking.

En el arte proliferan los modelos espaciales: desde los que están determinados por una jerarquía mitológica o divi-

na; el de la cámara oscura y el cuadro-ventana como imagen especular del mundo, modelo que corresponde a la epistemología renacentista, basada en la geometría euclíadiana; la yuxtaposición de distintos planos vistos desde distintas perspectivas, que corresponde al afán de representar la sincronía en un mismo plano, primero bidimensional, con la pintura cubista, luego tridimensional con el *Merzbau* de Kurt Schwitters, afán que a su vez corresponde a la epistemología de principios del siglo xx, a la pérdida de puntos absolutos, al surgimiento de la teoría general de la relatividad y a la era de la máquina y la velocidad.

Los modos de observar y de entender el espacio y el tiempo determinan la manera misma en que el individuo —el practicante del espacio— percibe la realidad. Si ésta se ve restringida a figuras geométricas, el espectador también sufre la geometrización y abstracción de su presencia (su reificación o su *cosificación* como lo llamaban los teóricos marxistas), como sucedió —y aún sucede— con el espectador del arte clásico, donde el que mira se convierte en un único ojo eterno y sin cuerpo, solidificado en un punto de vista fijo e inamovible, cosificado. De acuerdo con este modelo filosófico y estético, la realidad no se vive y experimenta en primera persona, sino que se pretende observar desde una distancia objetiva y separada del objeto a través de un sujeto universal y abstracto. Este modelo corresponde a la epistemología que se instituye con la Ilustración. Algo similar sucede con los modelos pedagógicos e incluso sociales. El modelo pedagógico enciclopedista, en el que la acumulación de información y conocimiento no se conecta, no se vincula en un nivel significativo con los deseos y con la postura o el

posicionamiento de una individualidad concreta. El Estado de Hobbes, donde los individuos permanecen cosificados y bajo reglas y postulados supuestamente universales.

Desde las vanguardias artísticas, la representación como fin del arte empieza a ser una idea gastada y en franca decadencia. Para finales de la década de 1950 los síntomas de la presencia de una crisis de lo visual entrelazada con la crisis de la representación eran evidentes. Tras ello se encuentra una razón compleja y profunda, la de la crisis de la metáfora óptica, correlato de la crisis de la metafísica de la representación.

La relevancia que cobra el cuerpo, la eventualización y el énfasis en aspectos espacializantes de la experiencia estética son las dimensiones primordiales bajo las que se ordenan los elementos de un lenguaje artístico que toma auge en la década de 1950 recuperando el ímpetu original del constructivismo ruso y de Dada, principalmente —aunque también del *Arts & Crafts Movement* de William Morris, las búsquedas de lo estético en lo extraestético de John Ruskin, o la “obra de arte total” a la que aspiraba Wagner, entre otros— y que abre una fisura en la estética basada en la contemplación y los regímenes visuales. Los acontecimientos y los procesos suplantan la obra como objeto, ya no hay mucho que ver, pero podemos encontrar algo en qué pensar o algo para experimentar. *Estéticas del disenso*, las llama Rancière, en oposición a las *estéticas del consenso*, que continúan afirmando la primacía de lo visual (como las neovanguardias ochenteras o los regresos a tal o cual escuela o corriente del pasado). Lo artístico, dice Néstor García Canclini (2009), se ha vuelto posautónomo al intersectarse con otros campos del conocimiento y la vida en general: “el proceso de las últimas décadas en el cual aumentan

los desplazamientos de las prácticas artísticas basadas en *objetos a prácticas basadas en contextos* hasta llegar a insertar las obras en medios de comunicación, espacios urbanos, redes digitales y formas de participación social donde parece diluirse la diferencia estética". Y concluye: "las artes han ido adquiriendo, como nunca antes en la modernidad, funciones económicas, sociales y políticas, mientras estimulan la renovación de las ciencias sociales y la filosofía". (p. 29)

Eventualización y espacialización de la experiencia de lo estético

La eventualización es una de las estrategias contravisuales que desestabilizan la estética de la representación y el sistema del arte basado en objetos y su comercialización. La espacialización de la obra conecta al arte con otros ámbitos de lo humano, lo político y lo posible. La eventualización de la experiencia artística, es decir, la introducción del devenir en el proceso estético de la obra de arte, acarrea el ensalzamiento del cuerpo y de lo sensible. Entre más sentidos intervienen en la propuesta, ésta es menos representacional. La densidad de lo sensible desborda cualquier abstracción conceptual del mundo. El espacio háptico sustituye al espacio óptico. La experiencia en primera persona ocupa el lugar de la representación, de la mediación visual. En este escenario, el papel del espectador cambia completamente, adquiere un rol activo, después de un largo periodo de pasividad. Se le exige no sólo que participe, sino también que sea creativo, que improvise. Algunas obras ponen un mayor acento en la participación que otras, o utilizan estrategias más sutiles, pero el trabajo es compartido, la creación colectiva. Este cambio podría implicar mayores

demandas que intentar modificar la realidad para adecuarla a un modelo en particular. Y una de estas demandas es el cambio de posición en el sujeto estético (previamente *espectador*), la toma de conciencia, por parte de este sujeto, del lugar y del punto de vista que ocupa.

Como nos recuerda Rancière en *El espectador emancipado*, no podemos asociar automáticamente y tajantemente el mirar con la pasividad, ya que este tipo de relaciones, “definen propiamente un reparto de lo sensible, una distribución *a priori* de las posiciones y de las capacidades e incapacidades ligadas a dichas posiciones. Son alegorías encarnadas de la desigualdad”. (Rancière, 2008, p. 18)

Quien mira también participa al recrear la historia que tiene enfrente en su propia cabeza, al relacionarla con lo que ha conocido y con su historia personal. Quien lee imagina la trama que está leyendo, pero a partir de sus propias imágenes. Mirar es también una acción. Lo importante aquí es resaltar y volvemos conscientes del elemento activo presente en el que disfruta de una obra de arte, así como del mismo elemento presente en el alumno y en el ciudadano.

Dice Rancière (2008): “El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta” (p.19) Y nos propone disociarnos de

la lógica embrutecedora de la identidad de la causa y del efecto, la lógica de la transmisión directa en lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado —en un cuerpo o en un espíritu— y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe *aprender* y que el maestro le *enseña*. Lo que el espectador *debe ver* y que el artista o director de teatro *le hace ver*.

Esta lógica se puede romper si nos percatamos de que el espectador puede ver algo en la obra que su creador no conoce; que el alumno aprende del maestro algo que el maestro ignora. Y “lo aprende como efecto del impulso que lo obliga a buscar y verificar esta búsqueda” . (Rancière, 2008, p.20)

El rompimiento con la lógica que mantiene las cosas como son, y los lugares y posiciones como están, lleva al empoderamiento del espectador, que al emanciparse se vuelve sujeto estético cocreador, partícipe de la obra y elemento activo de ella. Asimismo, puede llevar a la demanda de empoderamiento para el alumno o el ciudadano. Y estas demandas generan otras demandas que transforman las maneras de hacer y los espacios donde estas acciones se llevan a cabo. Así comenzó en el arte la demanda de transformación del espacio de exhibición del arte o el espacio museístico —otro modelo instituido en los albores de la modernidad—, ese espacio que surge para exaltar un gusto particular y que después adquiere pretensiones de universalidad (de contener distintos tiempos y espacios); una institución que determinaba los modelos de observación y de percepción, se vuelve desde hace un par de décadas punto de encuentro, plataforma, un espacio socializante que sirve para coadyuvar a la creación de comunidades, temporales y heterogéneas, pero reunidas en torno al interés por el arte.

La obra de arte de la actualidad, igual que la realidad, se convierte en una experiencia fragmentaria, que no es posible fijar en una representación (pues es ella y su diferencia). Todo intento de sistematizar la práctica artística actual bajo un esquema estético parece convertirse en un trabajo baldío, pues lo dificulta en gran medida el emborronamiento de los

límites con otras prácticas no catalogadas como artísticas. La porosidad del esquema estético lleva a la reflexión sobre el contexto: es aquí donde entra el contacto con otros ámbitos de lo social, como la educación y la cultura cívica, la producción de ciudadanía y la democracia.

En los últimos desarrollos de la espacialidad de la obra de arte la metáfora espacial va adquiriendo matices sociológicos o políticos —o ambos—, el contexto ideológico y social que rodea la obra es el que soporta la carga significante de ella. El sistema de relaciones que establece la obra con la realidad que la envuelve y la sustenta ocupa el lugar central de la obra. El arte mismo deviene mecanismo articulador de vida. El trabajo de artistas contemporáneos como Marjetica Potrc, Michael Rachowitz, Pedro Reyes, Tomás Saraceno, Olafur Eliasson, Alfredo Jaar, Minerva Cuevas, Julián Bonder, los colectivos Park Fiction, Crescenti & Cantoní, etc., han mostrado nuevas capacidades del arte para curar ansiedades, empoderar comunidades, generar vínculos y establecer modelos susceptibles de ser adaptados por sistemas educativos o comunidades locales específicas.

Más allá de ser un mero orden político, la democracia tiene una dimensión social y una moral, lo cual le permite trascender la distinción convencional entre las esferas pública y privada. Si se desea promover la causa de la democracia, como afirma el afán reformista de la educación en el ámbito mundial, entonces la educación para la democracia constituye una necesidad imperiosa.

Para relacionar educación y democracia podemos retomar las tesis de uno de los padres de la educación denominada progresista, y uno de los principales filósofos

estadounidenses: John Dewey. Para él, la educación debía ser pragmática, en el sentido en que “debe basarse en la experiencia antes que en el aprendizaje a partir de los textos, en la investigación creativa antes que en el aprendizaje de memoria, y en una relación transaccional entre el niño y el entorno antes que en una relación pasiva donde éste desempeñara el papel de simple espectador”. (Jay, 2009, p. 336)

Una de las metas primordiales de la educación era fomentar el potencial artístico del niño. Como Dewey (1987) expresó en *Experiencia y naturaleza*, “el arte —la forma de actividad grávida de significaciones susceptibles de brindar una apropiación y un goce inmediatos— es la acabada culminación de la naturaleza. La ciencia no es sino una sirvienta que lleva los acontecimientos naturales a feliz término”. (p. 290) Ello implicaba entrenar tanto la mente como el cuerpo del niño, como los terapeutas somáticos habían demostrado. La autorrealización desde el punto de vista artístico implicaba algo más que la creación de objetos bellos; significaba vivir una vida bella, una vida de variaciones armónicas, crecimiento equilibrado y donde los sentidos se cultivaban y refinaban al máximo. Pero esta meta no significaba recluirse en un ensimismamiento narcisista. La educación para la democracia, según Dewey, implicaba también el desarrollo de las habilidades propias de la comunicación, la cooperación y la deliberación, precondiciones de toda cultura genuinamente democrática.

Las ahora familiares nociones referidas a la educación del niño en su totalidad, proporcionando herramientas para su continuo crecimiento intelectual y moral, despertando su curiosidad acerca del mundo y desarrollando su inteligencia crítica por medio de la experimentación, son todas implica-

ciones de la influyente filosofía educativa de Dewey. Múltiples escuelas y corrientes pedagógicas han seguido estos preceptos, con mayor o menor radicalidad y con mayor o menor éxito, cuestionando incluso los mismos parámetros de lo que es el éxito, como lo hizo A.S. Neill, el fundador de la famosa escuela de Summerhill. Lo importante es resaltar la idea de la educación como proceso total, de la escuela como espacio propicio para el desarrollo y el aprendizaje significativo; de la educación como espacio de posibilidad.

III. Espacios de posibilidad: la heterotopía. Coincidencias en la conceptualización del espacio entre el arte participativo, las estéticas del diseño y la educación progresista. La educación, el participante —o cocreador— y el alumno

En el arte pasamos de un espacio representado a un espacio habitado o habitable (no representado, y muchas veces, no representable). En la educación, de un espacio jerarquizado, vertical, pasamos hacia un espacio de horizontalidad, un espacio practicable y habitable; no jerarquizado. La educación como proceso integral, como proceso experiencial; no como acumulación de información.

El espacio como heterotopía y posibilidad

Si los espacios son lugares donde se negocia la habitabilidad y la posibilidad, el énfasis recae en las diversas maneras de ser en el espacio, de negociar con los espacios y de relacionarse con ellos. Michel de Certeau (2010) profundiza en *La invención de*

lo cotidiano en “las distintas maneras de hacer que constituyen las prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción socio-cultural” (p., 53). Este autor daba especial importancia a algo que se ha vuelto muy popular: las prácticas del *desvío* o la práctica de aquellos espacios que se abren accidentalmente a lo posible: las fisuras, las grietas del intento/proyecto de producción de todo espacio por parte del poder. Esos intersticios por donde se abre la posibilidad a la emergencia de discursos y de estéticas del disenso, de oposiciones a la hegemonía en el espacio público —espacio social y háptico por excelencia—.

El acento recae aquí en *los practicantes* del espacio, como en el antiguo espectador de arte —ahora participante—, y como recae en la experiencia del alumno —más que en el mucho o poco saber del maestro—. Entre los practicantes del espacio permanece latente la capacidad de abrir fisuras, de abrirse a nuevas posibilidades en su forma particular de apropiarse del espacio, en las maneras de frecuentar un lugar, de comportarse y de vestirse para ocasiones —acontecimientos— particulares. En su manera única e irrepetible de habitar un yo, de “instalar una fiabilidad en las situaciones experimentadas”, como lo expresa De Certeau (2010): “la posibilidad de vivir esas situaciones plenamente, al reintroducir en ellas la movilidad plural de intereses y de placeres, un arte de manipular y de gozar”. (p. 53)

Los órdenes espaciales organizan un conjunto de posibilidades y de prohibiciones; de saberes y de ignorancias que determinan la condición de quien los habita. Estos órdenes van desde el espacio urbano, dividido por el nivel de accesibilidad, hasta el espacio más íntimo, que es el propio cuerpo.

Cada espacio tiene códigos, sus normas, su ley. Establecidos, todos, por la maquinaria de la representación. Estos códigos mantienen los cuerpos dentro de una norma: “la vestimenta, el auto, los alimentos seleccionados, imponen formas; moldean tipos; tienen valor de cédula de identidad. A decir verdad, los cuerpos sólo se convierten en cuerpos al adaptarse a estos códigos”. Corregir un exceso o un déficit: depilar una pierna, pintarse las pestañas, cortarse o teñirse el cabello: estas actividades extractoras o aditivas siempre remiten a un código y mantienen los cuerpos dentro de una norma. Esta operación de retirar o añadir sólo es el corolario de otra operación, más general, que consiste en *hacer decir* el código a los cuerpos. (De Certeau, 2010, pp. 161-162) Pero estos códigos y reglas no son absolutos, ni están fijos: son modificables. Incluso las leyes se transforman.

Por lo general, la manera de utilizar los sistemas impuestos constituye la resistencia a la ley de un Estado y a sus legitimaciones dogmáticas: “Una práctica del orden constituido por otros redistribuye su espacio; hace, al menos, que dentro de éste haya juego para maniobras entre fuerzas desiguales y para señales utópicas.[...] Lo que se llama sabiduría se define como *estratagema* y como *trapacería*” (De Certeau, 2010, p. 22), ardides y estrategias del engaño o la simulación en la forma de utilizar o de hacer trampa con los términos de los contratos sociales. De Certeau y otros autores han reconocido “las mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro, es decir, el espacio instituido por otros”. Estas maneras caracterizan “la actividad, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por no tener uno propio, deben arreglárselas en una red de fuerzas y de representaciones establecidas”. (De Certeau, 2010, p. 23)

En estas estrategias del desvío se combinan la manipulación y el disfrute, hay lugar para la improvisación y la creatividad. Algo que ocurría en México durante la conquista y el periodo colonial. Los vencidos adoraban a sus dioses bajo la apariencia de los dioses de la cristiandad; “*metaforizaban* el orden dominante: *lo hacían funcionar en otro registro*. Permanecían diferentes en el interior del sistema que asimilaban y que los asimilaba exteriormente. *Lo desviaron sin abandonarlo*” (De Certeau, 2010, p. 37). El autor pone especial atención a las estrategias de escamoteo de las culturas conquistadas:

A menudo estos indios utilizaban las leyes, las prácticas o las representaciones que les eran impuestas por la fuerza o por la seducción con fines diversos a los buscados por los conquistadores; hacían algo diferente con ellas; las subvertían desde dentro; no al rechazarlas o transformarlas (eso también acon tecía), sino mediante cien maneras de emplearlas al servicio de reglas, costumbres o convicciones ajenas a la colonización de la que no podían huir. (De Certeau, 2010, p. 38)

Foucault y la heterotopía

La heterotopía es un contraespacio; una *utopía localizada* o *la utopía que tiene un lugar preciso y real*; un enclave de la imaginación; una alternativa a la utopía. Un espacio ambiguo donde se produce lo imaginario.

Heterotopología: disciplina cuyo objeto son esos espacios diferentes —esos otros lugares o impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos—.

Fragmentos de “Dos conferencias radiofónicas de Michel Foucault”, realizadas el 7 y 21 de diciembre de 1966,

para France Culture, en el marco de una serie de emisiones dedicadas a la relación entre utopía y literatura. Reproduzco el fragmento entero:

Hay países sin lugar e historias sin cronología. Ciudades, planetas, continentes, universos cuya traza es imposible localizar en un mapa o identificar en cielo alguno, simplemente porque no pertenecen a ningún espacio. No cabe duda de que esas ciudades, esos continentes, esos planetas fueron concebidos en la cabeza de los hombres, o a decir verdad, en el intersticio de sus palabras, en la espesura de sus relatos, o bien en el lugar sin lugar de sus sueños, en el vacío de su corazón; me refiero, en suma, a la dulzura de las utopías.

No obstante, creo que hay utopías que tienen un lugar preciso y real, un lugar que podemos situar en un mapa, utopías que tienen un lugar determinado, un tiempo que podemos fijar y medir de acuerdo al calendario de todos los días. Es muy probable que todo grupo humano, cualquiera que éste sea, delimite en el espacio que ocupa, en el que vive y trabaja realmente, lugares utópicos, y en el tiempo en el que se afana, momentos ucrónicos. He aquí lo que quiero decir: no vivimos en un espacio neutro y blanco; no vivimos, no morimos, no amamos dentro del rectángulo de una hoja de papel. Vivimos, morimos, amamos en un espacio cuadriculado, recortado, abigarrado, con zonas claras y zonas de sombra, diferencias de nivel, escalones, huecos, regiones duras y otras desmenuzables, porosas; están las regiones de paso: las calles, los trenes, el metro; están las regiones abiertas de las paradas provisorias: los cafés, los cines, las playas; y además están las regiones cerradas del reposo y del recogimiento. Ahora bien, entre todos

estos lugares que se distinguen los unos de los otros, los hay que son absolutamente diferentes; lugares que se oponen a todos los demás y que de alguna manera están destinados a borrarlos, compensarlos, neutralizarlos o purificarlos. Son, en cierto modo, contraespacios. Los niños conocen perfectamente dichos contraespacios, esas utopías localizadas: por supuesto, una de ellas es el fondo del jardín, otra es el grane-ro, o, mejor aún, la tienda de apache erguida en medio del granero; o bien, un jueves por la tarde, la cama de los padres. Pues bien, es sobre esa gran cama que uno descubre el océano, puesto que allí uno nada entre las cobijas; y además, esa gran cama es también el cielo, dado que es posible saltar sobre sus resortes; es el bosque, pues allí uno se esconde; es la noche, dado que uno se convierte en fantasma entre las sábanas; es, en fin, el placer.

A decir verdad, esos contraespacios no sólo son una invención de los niños; y esto es porque, a mi juicio, los niños no inventan nada. La sociedad adulta organizó ella misma, y mucho antes que los niños, sus propios contraespacios, sus utopías situadas, sus lugares reales fuera de todo lugar. Por ejemplo, están los jardines, los cementerios; están los asilos, los burdeles; están las prisiones, están los clubes Med y muchos otros.

La *heterotopología* (Fragmentos)

Yo sueño con una ciencia cuyo objeto serían esos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos. Esa ciencia no estudiaría las utopías —puesto que hay que reservar ese nombre a aquello

que de verdad carece de todo lugar— si no las heterotopías, los espacios absolutamente otros.

Las pocas constantes de las heterotopías son: las heterotopías siempre adquieren formas extremadamente variadas. Tal vez sea posible clasificar a las sociedades según las heterotopías que prefieren. Según las heterotopías que constituyen. Por ejemplo, las sociedades llamadas primitivas tienen lugares privilegiados o sagrados, o prohibidos; lugares por lo general reservados a individuos en “crisis biológica” (adolescentes en pubertad, mujeres en su periodo, mujeres embarazadas). En nuestras sociedades, las heterotopías para los individuos en crisis biológica han prácticamente desaparecido. El viaje de bodas es otra suerte de heterotopía y de heterocronía, ya que no era posible que la desfloración de la joven se produjera en la misma casa donde nació. Dicha desfloración habría de realizarse, de alguna manera, en ninguna parte.

Pero esas heterotopías biológicas, esas heterotopías si ustedes quieren de crisis desaparecen paulatinamente para ser reemplazadas por las heterotopías de desviación. Es decir, que los lugares que la sociedad acondiciona en sus márgenes, las áreas vacías que la rodean, están reservados a individuos cuyo comportamiento representa una desviación en relación a la media o a la norma exigida. De ahí la existencia de las clínicas psiquiátricas, de las cárceles, de los asilos para ancianos, etcétera.

Por lo general, la heterotopía tiene como regla yuxtaponer en un lugar real varios espacios que normalmente serían, o deberían ser incompatibles. El teatro, que es una heterotopía, hace que se sucedan sobre el rectángulo del escenario toda una serie de lugares incompatibles. El cine es una gran sala rectangular al fondo de la cual se proyecta sobre una pantalla, que es

un espacio bidimensional, un espacio que nuevamente es un espacio de tres dimensiones (tridimensional). Ven ustedes aquí la imbricación de espacios que se realiza y se teje en un lugar como una sala de cine. Pero quizás el más antiguo ejemplo de heterotopía sea el jardín: El tradicional jardín persa es un rectángulo dividido en cuatro partes, las cuales representan las regiones del mundo, los cuatro elementos de los cuales éste se compone; y en el centro, en el punto en el que se unen esos cuatro rectángulos, había un espacio sagrado, una fuente, un templo; y alrededor de ese centro, toda la vegetación del mundo había de hallarse reunida. El jardín, desde la más remota antigüedad, es un lugar de utopía. Y por último: las heterotopías tienen siempre un sistema de apertura y cierre que las aísla del espacio circundante. Por lo general uno no entra a una heterotopía como Juan por su casa. O bien uno entra ahí porque se ve obligado a hacerlo, o bien uno lo hace cuando se ve sometido a ritos, a una purificación. Hay incluso heterotopías dedicadas exclusivamente a esa función: purificación mitad religiosa y mitad higiénica.

Hacia el final de su conferencia de radio, Foucault toca el punto:

Las heterotopías son una impugnación de todos los demás espacios y suelen ejercer de dos maneras: creando una ilusión que denuncia al resto de la realidad como si fuera ilusión, o bien, creando realmente otro espacio real tan perfecto, meticoloso y ordenado, cuanto el nuestro está desordenado, mal dispuesto y confuso.

Conclusiones

El arte —o la vertiente de él que aquí nos ocupa— crea heterotopías, establece otra distribución de los lugares, de los posicionamientos. Rompe la hegemonía impuesta desde el poder político o financiero. Ayuda a vislumbrar posibilidades. El arte, así como la educación, se ocupa de lo mejor del hombre; de lo que vale la pena transmitir, cuidar, construir y continuar. Ambas esferas mantienen un delicado equilibrio, una relación dialéctica con alguna forma de utopía —o no pertenecen al arte o a la educación que valen la pena—. Sin embargo, no pueden ser ellos mismos utopías; ni el arte ni la educación pueden perder el vínculo con su contexto; la relación con su respectivo espacio, concebido como un todo, como una maraña de dimensiones interrelacionadas entre sí y en donde su producción tiene como característica principal las relaciones entre los sujetos que son contenidos en él y a su vez lo producen, mecanismo dialéctico que permite la emergencia del espacio social.

Si estamos de acuerdo en que hay una práctica del espacio, el practicante de él —de la misma forma que el viejo espectador de arte o el alumno— no es un sujeto abstracto ni pasivo, que se someta a las representaciones del espacio que se le impongan desde fuera, sino un sujeto activo que con su participación puede ayudar a conformar el espacio de lo común, a transformar un espacio meramente cuantitativo en espacio cualitativo.

El practicante del espacio social necesita entonces tanto de la educación como del arte, como dos polaridades de una misma entidad, para poder conformarse como ciudadano

consciente del sitio que ocupa dentro de esa gran maraña que es el espacio de lo común.

Fomentemos entonces el contacto entre arte y educación; propaguemos las corrientes artísticas que se inmiscuyen en la vida y son capaces de transformarla. Transmitamos el entusiasmo que sólo el arte es capaz de comunicar para modificar el espacio que nos rodea. Este diplomado es un buen pretexto para hacerlo.

Referencias

- Cordua, C. y Torretti, R. (1992). *Variedad en la razón: ensayos sobre Kant*. Santiago de Chile: La Editorial, UPR.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano*. ITESO-UIA.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid: Editorial Pre-Textos.
- Dewey, J. (1987). *Experience and Nature*. La Salle.
- Fernández Polanco, A. (2004). *Formas de mirar en el arte actual*. Illinois: Edilupa.
- Foucault, M. Dos conferencias radiofónicas. Página web de France Culture.
- Francastel, P. (1983). *Art et tecqnique*. París: Gallimard.
- García Canclini, N. 82009). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Hawking, S. & Mlodinow, L. (2005). *A Brief History of Time*. Londres: Bantam Dell.
- Iregui, J. (2007). Los espacios del espacio público. *Revista Zehar*, (62), Bogotá.

- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones sobre un tema universal*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lefebvre, H. (2011). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- RAE. Retomado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=emplazamiento>
- Rancière, J. (2005). Pensar entre disciplinas: Una estética del conocimiento. Retomado de brumaria.net
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Madrid: La Fábrica Ediciones.
- WordReference, 2014 Retomado de <http://www.wordreference.com/definicion/emplazamiento>

El tiempo, recordar y narrar

DAVID ORTEGA CAMARILLO

¿Qué es, pues, el tiempo? Sé muy bien lo que es, si no se me pregunta. Pero cuando quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé.

SAN AGUSTÍN

El punto de partida

El tiempo es algo que no podemos ver ni tocar. Podemos tener una idea de su paso a partir de la huella que vemos en las cosas, en lo otro, en los otros, en el reflejo de nuestra imagen al espejo, la que vemos de nuestros padres, la de nuestros hijos. Con la intención de hacer definiciones, se le ha dado sentido desde diferentes perspectivas en distintos contextos, en diversas épocas. Por ello difícilmente podríamos generalizar cuando hablamos de este concepto.

El tiempo puede imaginarse desde lo físico como “rueda, como flecha o como punto, es decir, como ciclo repetitivo, como corriente irreversible, como instante singular” (Jou, 2014, p.15) El tiempo que regresa de manera recursiva una y otra vez, el tiempo que avanza de manera lineal y que no tiene retorno, y el tiempo del acontecimiento único y particular que incluso puede pasar inadvertido por su ocurrencia repentina. Tres opciones con posibilidad de pasar a diferentes planos a manera de metáfora, pero que forman

sólo una parte de todas las apreciaciones que podemos tener del concepto.

Al inicio del diseño del Diplomado, algunos de nosotros tuvimos dificultad para reconocer la pertinencia y descubrir el vínculo del concepto *tiempo* como núcleo transversal del proceso; para comenzar, por la complejidad para asirse de un concepto tan amplio. Bastó experimentarlo una vez en la práctica para encontrarnos con grandes posibilidades para detonar la reflexión, tanto en el ámbito de contenidos como en el de actividades y experiencias.

La noción de tiempo se presenta en el módulo III del Diplomado desde los tres momentos didácticos que lo componen: en el seminario-taller, como experiencia reflexiva en la que se privilegia el vínculo con la práctica docente y la presencia del tiempo en la vida del aula; en el laboratorio de prácticas artísticas, en relación con el surgimiento y generación de experiencias artísticas y estéticas; y en la clínica, en la proyección de lo experimentado y reflexionado hacia la aplicación de propuestas concretas para contextos particulares.

Una de las relaciones temporales que encuentro con estas modalidades didácticas, con las cuales se organiza el Diplomado, es que el seminario-taller “El tiempo en la vida cotidiana del aula” invita a los participantes al pasado a revisar y reflexionar sus experiencias en el aula, a narrarse y reconocerse en su educación artística y en su práctica docente; el laboratorio de prácticas artísticas “Arte y tiempo en el aula y en la vida cotidiana”, le exige estar en el presente, ese momento del *aquí y ahora* que permite la experimentación de experiencias artísticas y estéticas vinculadas con el tiempo; y el estudio de casos de la clínica, que los lleva a definir una propuesta para

intervenir en un momento futuro, con miras a incorporar en su práctica algunos de los saberes puestos en juego en el Diplomado.

De las distintas posibilidades que se abren, la noción de tiempo como núcleo transversal del Diplomado enfoca la reflexión hacia la memoria, la narratividad, el cambio, las formas de percibir y medir el tiempo y la presencia de la temporalidad que puede hallarse en las artes como esa forma expresiva que permite narrarnos, reconocernos y completarnos en la narrativa del otro.

Dar sentido al tiempo

En lo que respecta al seminario-taller en el contexto del Diplomado, se hace apenas un recorrido breve por los conceptos del módulo, pero que permite establecer relaciones con los sucesos en la escuela, en la educación artística, en el arte y en la vida cotidiana.

Comencemos la reflexión desde la propuesta sobre los pliegues del tiempo, de Amanda Núñez, en la que expone desde los nombres de tres dioses griegos relacionados a partir de analogías con el concepto de tiempo, Cronos, Aión y Kairós (Núñez, 2007). Para cada tiempo hay un dios que lo expresa.

Cronos, el dios que mata para conservar su eternidad, el dios que devora, el dios que castra. Desde Cronos, tenemos la posibilidad de hablar del tiempo que se agota, que se acaba, que avanza hasta el fin sin oportunidad de detenerlo, el tiempo que tiene posibilidad de ser medido, el tiempo del reloj. Es el tiempo determinado por la duración, por los límites, por el cumplimiento del fin.

En este sentido, los docentes participantes del Diplomado relacionan este tiempo con el tiempo institucional, el que marca la duración del año escolar, de los bloques de estudio, de los días de clase, de las horas para cada asignatura. Es el que exige el cumplimiento de programas, el que delimita las horas de clase, el que exige avances en periodos determinados, el que evalúa “los tiempos muertos” de la clase, el que condena a la educación artística para abordarse en una asignatura de una hora a la semana.

Para el tiempo visto desde Cronos no hay otra consideración más allá de la culminación del fin, por ello aunque pueda existir un proceso, únicamente cobra sentido en la consumación de su propósito. Es un tiempo que puedo relacionar con el tiempo del programa, con lo que Morin (2006, p. 31) expone en su propuesta como programa, al definirlo como una “organización predeterminada para la acción” que requiere de tiempos definidos y acotados.

El tiempo de Cronos se relaciona con la imagen de la flecha mencionada más arriba, puede representarse mediante objetos en los que existe la huella que deja ver la consumación de su fin: una colilla de cigarrillo nos muestra que ha sido fumado y no hay nada más para continuar con ese propósito; una flor cortada y marchita nos deja ver que hubo un tiempo que pudo decorar un escritorio, pero ahora no hay más con ese propósito; un zapato con hoyos en la suela desgastada nos indica que terminó su tiempo de uso; presenciar la entrega de boletas en la escuela nos deja ver que terminó el curso.

El segundo dios se refiere a Aión, el tiempo que siempre está, el tiempo de la eternidad, el que no nace ni muere pero existe, el tiempo en forma de ciclos que una y otra vez

recomienzan, el tiempo de la vida, el tiempo de la rueda, un tiempo recursivo que se alimenta a sí mismo. “El pasado-futuro” independiente del presente. El tiempo de la ilusión, de la imaginación, del sueño, del enamoramiento, el tiempo sin tiempo. El tiempo de la memoria, de la nostalgia, del recuerdo.

En la escuela es el tiempo del que no estamos pendientes, aquel que no percibimos que ha pasado, el tiempo del aprendizaje, el tiempo del juego, el tiempo de las relaciones, en muchas ocasiones el tiempo de la clase de educación artística, el tiempo que permite dar significados, el de nuestros saberes acumulados, el de las experiencias vividas.

Aión se ha representado con la imagen de una serpiente mordiéndose la cola. En el Diplomado los maestros lo representan con el símbolo de infinito, con una semilla que se convertirá en planta que dará nuevas semillas, con el péndulo, con el goteo del agua que en algún momento se evaporará, subirá y volverá a caer, por mencionar algunas posibilidades.

El tercer dios es Kairós, al que Núñez alude como un pliegue que permite el salto entre el tiempo de Cronos y el de Aión, la posibilidad de pasar del tiempo que se consume al de la eternidad, del tiempo de la realidad concreta al tiempo sin tiempo. Suele representársele como un adolescente con los pies alados, calvo o con un mechón en la parte delantera de la cabeza, lo que indica que es muy veloz, y que “hay que encontrarlo y cogerlo en el momento justo o se nos escapará y no podremos agarrarlo del pelo para recuperarlo cuando se esté escapando”. (Núñez, 2007, p. 4)

El tiempo de Kairós es el que nos permite ensimismarnos en un pensamiento en el que pareciera que pasamos mucho

tiempo por la cantidad de detalles que podemos observar, y sin embargo ha pasado sólo un instante. Es el tiempo del acontecimiento en el que hay algo que nos lleva al tiempo eterno, al tiempo de la memoria o al del futuro. Es el momento justo en el que *caen los veintes*, en el que establecemos relaciones. Es el tiempo de la experiencia artística y estética, en el que algo de lo que notamos en la apreciación nos lleva a recordar una experiencia previa y a evocar un suceso en otro tiempo, a proyectar un deseo futuro o a percibir una sensación que antes no estaba.

¿Quién no ha pasado un día por un puesto de fruta y el olor de alguna en particular nos transporta a nuestra infancia cuando se preparaba en casa un platillo especial?, ¿o nos encontramos a un par de niños jugando y nos lleva a pensar en la escuela?, ¿o miramos a nuestros hijos emocionarse por algo y repasamos una escena en que nos tocó vivir una experiencia similar de mano de nuestro padre?, ¿o al contemplar una obra de arte que nos lleva a un plano imaginario lleno de posibilidades? En todos esos acontecimientos que detonan ese viaje se encuentra Kairós, que nos lleva en un instante a otro tiempo.

Considero que como docentes, en la escuela y en la educación artística, nos toca promover la generación de esos acontecimientos que permitan dar un salto entre el tiempo de Cronos y el de Kairós en busca de experiencias educativas (Dewey, 2010). Es decir, que vuelvan significativa la experiencia presente para relacionarla con alguna otra experiencia en el pasado o en el futuro.

Otra relación temporal que podemos establecer es la vivencia del tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje; Rodríguez (2009) a partir de las ideas de Sacristán habla de tiempos largos y tiempos cortos. Estas formas de vivenciar

el tiempo dependen del tipo de experiencias que se generen en el aula. Por lo general, siempre que los estudiantes viven una experiencia que les resulta significativa tienen la vivencia de un tiempo corto. Por el contrario, aquellos momentos en los que existe una sensación de repetición y aburrimiento el tiempo se percibe como largo.

Muchas veces se piensa que por la particularidad de contenidos y recursos que aborda la educación artística, se genera la percepción de tiempos cortos, y es muy frecuente que así suceda, pero es una situación que no se puede generalizar. Incluso hay experiencias en las que una educación artística sin propósito puede dejar una experiencia desfavorable, al centrarse en la realización de actividades sin relación alguna con los estudiantes y que los imposibilitan para generar un vínculo significativo con la actividad.

Una relación más del tiempo con la organización de la vida escolar viene de lo que Sacristán (2008) ha llamado *tiempo disciplinario* o *tiempo objetivo*. Como en el caso de Cronos, es el tiempo de la ordenación y la determinación. Este tiempo requiere de un ritmo uniforme en los aprendizajes, cada tiempo lo determina el programa de la institución y está destinado a un contenido o a un aprendizaje preciso. El tiempo se organiza desde el exterior, sin importar la necesidad particular de los participantes. Las actividades están organizadas a partir de los horarios designados para ello. El manejo del tiempo de esta forma lleva a un estilo de enseñanza en la que se privilegia la transmisión del conocimiento sin considerar los contextos ni las necesidades particulares. Bajo este esquema todos los alumnos tienen que ir al mismo ritmo, y si uno se retrasa probablemente quede fuera del proceso.

La segunda propuesta que atiende las condiciones subjetivas del alumno es la que se nombra “tiempo para la adquisición de competencias”. En una propuesta así, el tiempo se vuelve relativo pues se maneja según las características del contexto y las necesidades de los involucrados en el proceso, el tiempo se vuelve flexible. Los tiempos se adaptan al sujeto que aprende, “convierte los tiempos homogéneos a tiempos adaptados a cada individuo” (Rodríguez, 2009, p. 4). En un ambiente de aprendizaje organizado bajo este principio temporal se reconoce que los ritmos de trabajo y las experiencias son distintas en cada individuo.

Aunque se tenga la intención de trabajar a partir de un tiempo flexible, estamos inmersos en una institución. Para lograr este equilibrio con lo institucional es necesario reflexionar a partir de la interacción entre programa y estrategia que propone Edgar Morin (1980), en la que aun cuando podamos reconocernos dentro de un modelo programático en donde todo se planea sin vínculo con la particularidad de los individuos, necesitamos asumir una visión estratégica en la que podamos dar cierto espacio de flexibilidad al interior de la estructura en el programa. Es necesario asumir que hay espacios de falla en el programa que podemos utilizar como una oportunidad para desarrollar otros saberes y experiencias distintos a los previstos.

Recordar y narrar

Otro concepto relacionado con el tiempo es la noción de memoria. Por lo general, el valor principal que se le da a la memoria en la educación es introducir a los jóvenes en el acervo

cultural acumulado “para que entiendan el sentido de la vida y las formas que ha ido adquiriendo” (Rodríguez, 2009, p. 1), pero la aportación de esta facultad humana va más allá, pues en el reconocimiento de las memorias de la humanidad, de sus maestros, de sus compañeros, de sus padres, los alumnos van construyendo su propia memoria.

El reconocimiento de la posibilidad para recuperar la experiencia pasada, reconocer la experiencia presente y proyectar la acción futura, es una de las aportaciones que puede hacer la educación artística en relación con el tiempo. Es importante que, en cualquier proceso formativo relacionado con las artes, se promueva la conciencia de la memoria y su importancia en la construcción del individuo y de la colectividad.

El pensar en estrategias que nos permitan trabajar estos distintos planos del tiempo y la memoria, posibilitará: construir saberes contextualizados y generar una proyección de aprendizaje en los alumnos, en la que puedan prepararse a decidir su camino de experiencias que les interesa seguir; valorar su historia y la de su contexto, reconociendo las posibilidades con las que cuenta y de dónde se originan; y prever las necesidades que surgirán para cada camino que decidan.

En el proceso del Diplomado se reflexiona en torno a la huella que deja el paso del tiempo, que generalmente se relaciona con aquello que recordamos y posee una significación por el valor que le damos. La memoria, vista en un sentido amplio, no se refiere únicamente al registro mental de recuerdos, sino a toda huella significativa guardada desde diferentes niveles: sensible, emocional, intelectual, relacional. Esa memoria es la que permite narrarnos y construir nuestra historia a partir del relato. Cada vez que traemos al

presente las imágenes de otro tiempo, podemos establecer nuevas relaciones según la situación y el contexto particular. Incluso somos capaces de reconstruir nuestro propio relato, y el hacerlo, nos da la posibilidad de reconfigurar nuestras memorias a partir de la nueva información que incorporemos. En ocasiones, los acontecimientos de los que hablábamos en la reflexión sobre Kairós nos permiten tener revelaciones que modifican nuestra percepción de sucesos pasados para narrarnos de otra manera.

El asunto de la memoria va más allá de un problema subjetivo, desde nuestra naturaleza biológica tenemos “formas de memoria profundamente incrustadas en la pura corporalidad” (Jou, 2014, p. 155), desde los mecanismos genéticos y la herencia de las especies, hasta el aspecto cultural en la identidad heredada por los individuos de un grupo social. La memoria es una facultad estudiada desde distintas perspectivas. Una definición que encuentro pertinente en la reflexión sobre la noción de memoria se refiere a ella como “la conservación más o menos consciente de los recuerdos [...] aquella a la cual acudimos para revivir escenas, sentimientos, sensaciones, y que nos identifica como individuos con vida interna propia y nos otorga plenitudes del yo” (Jou, 2014, p. 170). La memoria nos permite establecer relaciones con otras experiencias que vivimos, lo que vuelve significativa la experiencia presente y prepara el camino para una futura.

La memoria nos lleva a la narratividad, esa posibilidad de comunicarnos y reconocernos a partir del relato. La narrativa tiene un carácter inminente temporal. Ricœur afirma que tiempo y narrativa están íntimamente ligados, no se puede hablar de uno sin aludir al otro.

La narrativa también está ligada a los procesos de cambio, pues los grandes cambios o aquellos inesperados son los que podemos recordar. En un relato hace falta que suceda algo imprevisto.

En un relato hay sujetos a quienes les suceden cosas, hay personajes y hay un sujeto que lo cuenta, que en ocasiones también le toca ser contado. Por lo regular, hay un suceso imprevisto, dice Bruner (2013): “La acción del relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias.” Al hablar de una infracción imprevista se refiere a un acontecimiento que rompe con el orden establecido y abre nuevas posibilidades de acción.

Bruner habla también de otra característica de los relatos, la coda, que la define como una valoración retrospectiva que puede significar el relato, que sirve también para traer de vuelta al oyente desde el allí y entonces de la narración al aquí y ahora en el que se narra el relato.

En su libro *Fábrica de historias*, Bruner habla de los usos del relato y para exponerlos se enfoca en tres, el derecho, la literatura y la vida. Al referirse al derecho deja ver como aun cuando el punto de partida de nuestra memoria es la percepción de un suceso, esta historia puede construirse a favor de determinada causa y según el grado de verosimilitud que podamos encontrar en ella es el valor de verdad que adquiere. En la abogacía, se gana el caso cuando la narración de uno es más efectiva que la del otro, gana la narración que mejor satisface la construcción de sentido de los jueces que dictaminan.

En el caso de la literatura encontramos un componente metafórico y en muchas ocasiones imaginario que se encuen-

tra en el relato. Las historias se crean, no se encuentran en el mundo. Aunque partan de un principio de realidad, en construcción literaria podemos echar mano de recursos fuera de ella, de la fantasía, del deseo, de la imaginación. La ficción va construyendo su propia lógica y la coherencia del relato responde a esa lógica construida. La literatura nos permite imaginar posibilidades de acción, relacionarnos con realidades distintas a la nuestra, contarnos en la historia de los personajes y llevarnos, mediante Kairós, a percibir otro tiempo-espacio en un instante.

Al referirse a “la vida”, el autor muestra la narrativa como “una profunda reflexión sobre la condición humana” (Bruner, 2013, p. 38), en la que nos construimos a partir de la manera en que nos narramos. En este sentido, podríamos decir que la forma en que nos relatamos como docentes nos construye.

En relación con la memoria y la narrativa, la reflexión se da justo en torno a la construcción del ser docente y de la memoria que vamos generando en el alumno, en la institución y en nosotros mismos a partir de nuestra práctica de enseñanza. En ese sentido, podemos decir que a partir del tipo de experiencias que surgen en el aula, todos los involucrados en el proceso eligen aquello que formará parte de su ser. Hay una parte de la que podemos sentirnos responsables, por lo que convendría preguntarnos cuál es el relato que nos interesa crear, cuáles de nuestros relatos ya no nos aportan nada en el presente, y cuáles incluso convendría olvidar definitivamente para abrir la posibilidad a la creación de otros nuevos.

El tiempo y la narrativa en la propuesta del Diplomado van estrechamente relacionados. En una narrativa los acontecimientos se organizan de una manera particular, de forma

que las relaciones entre ellos permiten la construcción de significados. Aun cuando haya una sucesión temporal lineal, eso no es lo más importante, sino las relaciones que surgen a partir de la forma de narrarlo.

Explorar formas de relato

En el espacio del laboratorio, el trabajo suele orientarse más hacia los vínculos de los conceptos relacionados con el tiempo, pero en función de la generación y el reconocimiento de experiencias artísticas y estéticas en el arte, la escuela y la vida.

En el ámbito de los contenidos, este momento de exploración vivencial comienza con la experimentación del tiempo en el cuerpo, desde el ritmo vital del latir del corazón y nuestras venas, pasando por el reconocimiento de diferentes ritmos corporales, hasta el reconocimiento de la sensación perceptiva de paso del tiempo, determinada por el tipo de experiencia corporal que se está viviendo.

El espacio de laboratorio es el que más emplea recursos artísticos y producciones de formas artísticas como detonadoras de la exploración, y como oportunidad para ensayar la interpretación de esas expresiones. Como en todos los espacios del Diplomado, se promueve el trabajo colectivo. Al encontrarse en el cierre del proceso, se busca que funcione también como espacio de integración de los tres ejes transversales del Diplomado, por lo que aun cuando el concepto central sea el tiempo, se consideran elementos corporales y espaciales para que los participantes representen experiencias por medio del lenguaje artístico y la creación de metáforas y analogías.

Se trabaja mucho sobre la forma de representación artística como posibilidad narrativa, que desde la propuesta de Elliot Eisner (2004) sirve para comunicar la experiencia. En el Diplomado se busca, por un lado, el reconocimiento de la experiencia artística en la que los participantes encuentran una posibilidad creadora y comunicativa, y la experiencia estética que surge a partir de la apreciación y reflexión provocada por una obra. En la narrativa a partir de formas de representación artísticas se pasa por diferentes momentos: uno de inscripción, en el cual el creador elige un material e imprime su experiencia en él; uno de revisión como un primer momento de reconocimiento de las relaciones que la forma construida tiene con su inscripción, en el que de manera consciente detalla la forma para hacerla más cercana a aquello que quiere mostrar; uno de comunicación, en la cual la forma entra en interacción con otros y se vuelve un objeto de interpretación, y por último, el momento en el que la forma por sí misma se va moviendo y generando nuevas revelaciones en el creador.

El hablar de forma va más allá de la parte formal del objeto, desde la perspectiva de Pareyson, se considera la forma “como organismo, cosa estructurada que lleva en unidad elementos que pueden ser sentimientos, pensamientos o realidades físicas, coordinados por un acto que tiende a la armonía de esta coordinación, pero que procede de acuerdo con leyes que la obra misma (que no puede abstraerse de los mismos pensamientos o realidades físicas que la constituyen) postula y esboza en su hacerse”. (Suárez, 2010)

En este sentido, la forma de representación es más completa y la lógica bajo la cual se construye es única y particular para la creación de esa forma. Se relaciona con la propuesta

de tiempo flexible, en la que no obstante haya una consigna común para todos los participantes, cada uno tiene su muy particular forma de resolverla.

“El tiempo interviene en los diferentes procesos de la creación artística y su percepción influye en la apreciación y comunicación. Bajo diferentes situaciones el tiempo es percibido y representado de forma diversa, escapando a las leyes físicas, nuestra percepción y representación es capaz de dilatarlo y comprimirlo, de detenerlo o acelerarlo” (Cenart, 2013). Las prácticas artísticas que se viven en este laboratorio permiten también reflexionar en torno a diferentes momentos en que se presenta el tiempo, las cuales podríamos organizar en tres grandes categorías (aunque no por ello podemos reconocerlas como las únicas): el tiempo en el arte, el tiempo del arte y el tiempo de apreciación del arte. En la primera categoría podemos encontrarnos con un tiempo estilístico, que puede referirse al estilo de la época en que se crea la obra; el tiempo narrativo, como la forma particular de presentar las acciones en la construcción del argumento de la obra; el tiempo como tema, en el que se busca la representación del tiempo, el tiempo contenido en la obra.

En cuanto al tiempo del arte, podemos hablar del tiempo de duración de la obra, el tiempo que lleva el proceso técnico de la construcción-inscripción, el tiempo del proceso de creación que se diferencia del anterior en que implica todo lo que sucede en el plano sensible y conceptual del creador, y que lo lleva a vivir en un estado temporal particular en el que constantemente hay acontecimientos (*kairós*) que lo llevan del tiempo de Cronos al de Aión; el tiempo de vida del artista en el proceso, referido al momento de su vida que dedica a la creación de la obra.

En el tiempo de apreciación existe un tiempo de observación-escucha-vivencia de la obra, dado por el momento en que nos encontramos en la notación de lo que está frente a nosotros; el tiempo evocado a partir de la obra, como ese cambio de tiempo que detona la forma misma; y el tiempo de recomposición de la obra (Eco, 1987), en el caso de aquellas que requieren un momento en que se pueda reconstruir la obra en la interacción con el público.

Aunque no es un propósito del Diplomado enunciado como tal, a partir de lo sucedido se logran reflexiones profundas relacionadas con el tiempo en la vida, que sacuden a los participantes y les dan la posibilidad de mirar nuevas perspectivas de vida, a partir de reconocer y dar otros sentidos al tiempo vivido y resignificar las experiencias para transformar lo cotidiano.

Podemos ver que las implicaciones temporales van mucho más allá del tiempo que puede ser medido, mucho más que el envejecimiento biológico. Cada momento de la vida humana es un posible inicio y final de algo, se puede volver a empezar y el término de algo no siempre es lo último que ocurrirá. Los recuerdos pueden abrirse y transformarse en otros o simplemente pueden volver a aparecer como si ocurrieran por primera vez. El ser humano, al crear objetos y prácticas artísticas, hace relatos, crea memoria, abre el tiempo, hace recordar, reconocer y generar cambios. Tiempo y cambio están relacionados. De modo que el paso del tiempo depende de que los cambios tengan lugar, y por esos cambios podemos observar que el tiempo ha pasado.

Referencias

- Bruner, J. (2008). *Fábrica de historias*. México: Siglo XXI.
- Eco, U. (1987). El tiempo del arte. En *Revista de Occidente*, pp. 65-76, ISSN 0034-8635. España: ARCE.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en la educación*. Madrid: Morata.
- Jou, D. (20134). *El laberinto del tiempo*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.
- Morin, E. (1980). *El método. La vida de la vida*. Madrid: Kairós.
- Morin, E. (2006). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, A. (2007) Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós. *Paperback*, (4). ISSN 1885-8007. Recuperado de <http://www.artediez.com/paperback/articulos/nunhez/tiempo.pdf>
- Rodríguez, C. (2009). El sentido del tiempo en las prácticas escolares. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), pp. 1681-5653. OEI. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2867Martinez.pdf>
- SPA / Cenart (2013). *Programas de los cursos del Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. México: Cenart.
- Suárez (2010). Aproximación a la teoría de la formatividad en la estética de Luigi Pereyson. En *Revista Légein*, 10(49-70). ISSN 1794-5291. Recuperado de http://revistalegein.univalle.edu.co/documentos/legein10/Suarez-Pareyson_n10.pdf

SEGUNDA PARTE

Mi cuerpo

MARÍA GARMONTE

Éste es mi cuerpo
expuesto a todo tipo de miradas
las curiosas
las inquisitivas
las cómplices
las burlonas
las que lo ven solamente
como un sello de identidad.

Éste es mi cuerpo
que ha sido golpeado y amado
mancillado y deseado
insultado y bendecido
herido y consolado.

Éste es mi cuerpo
piernas y pies que me trasladan
ojos que me enlazan con mi entorno,
boca que habla y canta y besa, que sabe de sabor y de saber
manos que construyen, que sirven, que hablan también,
vientre que ha de risa, espasmo y dolor.

Este cuerpo no es mío
es de Dios que lo creó a su imagen y semejanza,
es de mi madre que lo dio a luz,
que lo sostuvo y lo alimentó,
del padre y los abuelos que lo acunaron, lo lavaron,
[lo vistieron,
es de los médicos que lo curaron,
de los hermanos con quienes compartí mi infancia,
de los amigos que lo abrazan,
del hombre que me ama,
de los hijos que han salido de mi vientre.

Mi cuerpo es de la gente
punto de encuentro con los demás
vaso comunicante de experiencias
envoltura para moverme, para ser y para estar.

Este cuerpo no soy yo.
Es la perfecta e irrepetible
escultura de carne y hueso
que cuando miras
piensas que soy.

4 de abril de 2014

*En el marco del Diplomado Interdisciplinario
para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*

III. La voz de algunas experiencias

Reencontrarse con el juego, la curiosidad y la sorpresa

DAVID ORTEGA CAMARILLO

Dónde se origina el juego en el Diplomado

La intención de estas líneas es compartir, desde mi experiencia particular, algunos elementos del juego cuya presencia se vuelve cada vez más evidente al participar como docente del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Si bien desde un inicio el equipo de diseño lo consideramos como un elemento metodológico presente en el proceso, al compartir la docencia con otros compañeros he podido reconocer distintas formas y manifestaciones que me invitan a incorporar otras y a continuar con la reflexión sobre las posibilidades que aporta.

Imaginemos una situación hipotética. Es la primera sesión del Diplomado, el espacio dispuesto para la clase es un salón vacío y limpio. Un espacio en blanco que invita a llenarse de alguna manera. Faltan algunos minutos para el inicio de la sesión y los participantes comienzan a llegar, se miran con cierta curiosidad y reserva, algunos se saludan e intercambian palabras, otros buscan algún espacio libre para acomodarse y esperar.

Quisiera detenerme en este punto para evidenciar que desde mucho tiempo, antes de ese “primer” encuentro, el juego ya había comenzado en diferentes niveles. Hubo otros encuentros en los que aun cuando no fue necesaria nuestra presencia física ya nos encontrábamos formando parte del jugar de otros. Podemos imaginar diferentes orígenes, uno de ellos pudo haber sido cuando la institución puso en juego la posibilidad de realizar esa emisión del Diplomado: propuestas, presupuestos, negociaciones, incertidumbres, búsqueda de alternativas, convocatorias, etc. El ir y venir al interior de la institución hasta que el Diplomado estuvo ahí para recibir a los convocados.

Otro origen del juego, cuando el equipo encargado de la organización y el seguimiento de cada grupo juega a establecer las duplas para trabajar la docencia en pares y en cuartetos. ¿Qué buscamos lograr en el equipo docente con esta emisión? ¿Cómo combino los niveles de experiencia? ¿Cómo aprovechamos la diversidad del grupo docente? ¿Qué pasaría si coloco este maestro que es más previsor con éste que es más espontáneo? ¿O por qué no éste que es más directivo con éste más flexible? ¿O dos con la misma formación? ¿O éste más teórico con éste más práctico? Con la planta de docentes del Diplomado se pueden formar múltiples combinaciones, que permite generar en el grupo de maestros recursos comunes para utilizar en el proceso, y me atrevo a mencionar que también se juega a ese nivel.

Uno más puede imaginarse en el momento en que los participantes se deciden a inscribirse en el Diplomado: recomendaciones, expectativas, incertidumbres, trámites, negociaciones, reacomodos, etc. Luego de inscritos, vuelven a entrar en juego en la composición de los grupos, que podría pensarse

totalmente aleatoria, pero me queda claro que hay una intención al organizarlos a partir de la información de los perfiles con los que se cuenta: docentes de diferentes niveles educativos en el sistema educativo nacional y fuera de él, grados de experiencia, formación profesional, formación artística, entre otros roles en la estructura.

Luego, antes de iniciar las sesiones, al encontrarse con los otros docentes que estarán a cargo de los diferentes cursos que conforman el proceso. Algunas veces sin siquiera haberlos conocido antes, se comienza otro juego en el que al compartir las estrategias de abordaje que utilizarán los otros, se comienza a definir la propia estrategia.

Si el curso se imparte en dupla o cuarteto, se trabaja de manera más detallada entre los compañeros de la dupla docente o del cuarteto que estarán a cargo del curso. Se inicia otro juego en la construcción de la relación con el otro, en el que mediante el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos, se comienza a construir en colaboración el tramo del proceso que corresponde a cada curso.

Regresemos a ese primer día de clases, aunque no es la primera vez que el grupo se encuentra, es la primera vez que se coinciden en este espacio grupal para realizar la actividad correspondiente al “Laboratorio de cuerpo”. Mientras la dupla docente espera el arribo de los primeros participantes, aún ultima detalles de la planeación de la sesión inicial. Traen ropa cómoda que les permite moverse, y uno de ellos se coloca en el centro del salón, mirando a todos e invitándolos a ocupar el espacio.

Desde ese momento se puede comenzar a construir el espacio de juego de la clase. Hay reglas que se van asumiendo o suponiendo a partir de las acciones. Cuando el docente se coloca

en el centro del salón, con ropa cómoda y descalzo, los participantes observan, algunos se cambian de ropa o se descalzan en ese momento, otros cambian su expectativa del curso a partir de lo que ven. Hay una respuesta ante esa acción y actitud del docente que comienza a involucrarlos en el juego, mientras que unos la imitan, otros la confrontan y a otros les provoca incertidumbre.

—¡Bienvenidos a este espacio de exploración y juego! Los invitamos a ponerse en contacto con su curiosidad, su impulso por descubrir, su deseo de conocer nuevas posibilidades—.

En general, cuando se inicia el trabajo con un nuevo grupo hay, tanto en los docentes como en los participantes, una sensación de nerviosismo, entusiasmo, miedo, alegría; provocada por la vivencia de estar en el *aquí y ahora* en relación con otros. Cuando hay una invitación explícita, existe mayor probabilidad de comenzar a compartir el juego.

Entramos en juego

Como podemos ver, la actitud lúdica puede encontrarse presente en diferentes momentos de un proceso, y aunque ahora lo mencione como posibilidad, es probable que así suceda. En el caso del Diplomado, la mayoría de la gente que se incorpora al grupo ya viene dispuesta a compartir el juego, pues se hizo una invitación desde el primer encuentro en la proyección de la conferencia “Acerca de la transversalidad y la interdisciplina”.

Disponernos a jugar ya nos coloca en una situación vulnerable, que permitirá estar presentes y atentos a los estímulos. Existe cierto vértigo en este encuentro en el que es difícil definir qué pasará. Sin embargo, cuando, se construye un espacio de

confianza, comienzan a asumirse ciertos acuerdos y existe una organización mínima que permite confiar en la actividad, algo nos mueve a interactuar con el medio que nos rodea y nos invita a descubrir respuestas distintas a las que estamos habituados.

En general, cuando logramos propiciar un estado de disposición y un espacio de confianza, basta cualquier estímulo para que nuestra percepción, imaginación, sensibilidad y motricidad entren en actividad. Desde la perspectiva de Dewey (1998), “todo órgano sensorial normal y toda actividad motriz normal siempre está en estado de alerta. Anhelan la oportunidad para entrar en actividad, y necesitan un objeto sobre el cual actuar. La suma de estas tendencias constituye la curiosidad”. (p. 48) Cuando se genera ese espacio podemos permitirnos volver a ver las mismas cosas desde otro lugar, con nuevos ojos, encontrar detalles que jamás habían aparecido en aquello que nos rodea. Un espacio de confianza permite el surgimiento de la curiosidad.

Los docentes que coordinan la sesión también dirigen su curiosidad hacia la actividad de los participantes, sólo se ocupan de ir colocando estímulos e invitarlos a explorar. Una vez construido el mecanismo, basta con abrirle camino y dejar que siga su marcha.

Poco a poco los participantes se van haciendo más presentes con su propuesta, con su deseo de jugar. Cada vez la sesión adquiere mayor vitalidad y toda esa energía se expresa en ensayos de la actividad que se realiza, en pruebas de diferentes formas de abordarla. Algunas veces desde una actitud muy discreta, otras muy extrovertida, pero desde fuera ya puede verse un impulso que los lleva a la acción de jugar.

Casi siempre, después de explorar un rato, se busca estabilizar la experiencia a partir de una forma, y viene allí otro

nivel de juego en el cual de todo el material que ha aparecido hasta el momento se hace una selección para integrar algo que pueda compartirse con otros.

Luego viene otra vez un espacio de calma, un espacio que le permita al participante recapitular lo acontecido y jugar ahora a establecer relaciones de lo que pasó con su vida, con la escuela, con su práctica docente. Aquí llega otro nivel de curiosidad, que Dewey (1998) llama intelectual “en la medida en que se transforma en interés gracias al descubrimiento de respuestas a preguntas que surgen del contacto directo con personas y con cosas”. (p. 50)

Entonces se invita a los participantes a pasar de la curiosidad al reconocimiento de la experiencia, a la reflexión. A convertir o reafirmar la vivencia en una experiencia significativa. A darle sentido educativo a toda la diversión y vitalidad del primer momento.

Diferentes formas de jugar

Basta indagar un poco sobre el concepto de juego y sus características para darse cuenta de que por su amplitud no existe un consenso en cuanto a su definición, pero en todos los casos el juego nos acerca a uno de los aspectos más universales del ser humano, y que por lo tanto ha sido observado desde muy distintos ángulos.

Huizinga define *juego* como “una acción o actividad voluntaria, realizada dentro de ciertos límites fijados en el tiempo y el espacio, que siguen una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa, provistas de un fin en sí misma, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de una

conciencia de ser algo diferente de lo que se es en la vida corriente". (Navarro, 2002, p. 109)

Me parece importante mencionar que si bien existen actividades que en sí mismas no son juego, y no coinciden con todas las características mencionados en la definición anterior, contienen un componente lúdico que nos permite percibir en ellas la acción del "jugar". A final de cuentas, distinguimos que algo es juego porque se puede jugar.

En las actividades de jugar existen coincidencias entre diferentes autores que distinguen los siguientes aspectos comunes (Navarro, 2002) o básicos que se presentan en la acción de jugar:

1. Hay una sensación placentera en realizar la actividad, y es un placer propio de la acción.
2. Existen acuerdos y condiciones asumidas por todos los participantes que permiten la interacción y regulan las relaciones de juego
3. Hay un componente de incertidumbre en el que se desconoce del todo el resultado de la acción y que integra una sensación de riesgo.
4. Aun cuando pueda tener una finalidad que lo guíe, no hay un resultado completamente definido. "El resultado es una consecuencia de la propia actividad... El juego no produce nada, se añaden cosas a él."

Al reconocer estos cuatro aspectos básicos, a partir de los cuales se podrían incluir otros según la finalidad y el contexto, puedo identificar una relación de actividades y acciones que he vivido vinculadas con el Diplomado.

Quienes hemos vivido la experiencia de compartir la docencia con otros y trabajar en las distintas modalidades didácticas del Diplomado podemos reconocer esa posibilidad de jugar, como docentes y en los participantes, y esto se hace explícito en diferentes momentos del proceso. Hay una invitación a la exploración, al ensayo y el error, al disfrute de la actividad, al diálogo, y éste me parece fundamental, pues considero que la mayoría de las personas podemos disponernos a jugar cuando tenemos “permiso” de hacerlo.

Una de las virtudes del Diplomado es que nos da la posibilidad de venir a jugar con otros, nos permite encontrarnos en un espacio en el que se puede jugar, jugar a ser, jugar a hacer, jugar a hacer juegos. Sobre todo sucede en los espacios de exploración de los laboratorios de prácticas artísticas, sin soslayar las ocasiones que también se logra en los espacios reflexivos y de análisis.

En mi caso, me gusta asumirme como un jugador más en el proceso, y en este sentido considerar que me encuentro en las mismas condiciones de los participantes, lo que me permite disfrutar la acción y sentir placer al experimentarla, accionar a partir de los acuerdos grupales, jugar con la incertidumbre de no tener certeza de dónde parará la actividad, encontrar el valor de los resultados que de por sí generó el juego y encaminar la reflexión que permita completar la experiencia. A partir de este último momento de reflexión establecer relaciones con la finalidad, los conceptos, el sentido de la actividad etc., un momento que también será parte del juego, de otro nivel de juego.

Otros compañeros docentes juegan desde una posición distinta, algunos se colocan como árbitro, otros como director,

algunos más como guías de la actividad, etc. Cada rol que toma, implica una forma particular de participar en el juego.

Más allá de los roles de los distintos jugadores, en el Diplomado jugamos a explorar las diferentes posibilidades de responder ante un reto creativo en torno a conceptos y contenidos que hemos acordado para cada momento del proceso. Realizamos una exploración lúdica en la que se promueve el encuentro con respuestas espontáneas, con la intención de “buscar diferentes opciones para resolver un mismo problema, descubrir las posibilidades físicas y simbólicas del cuerpo, el espacio, el tiempo, las acciones, las relaciones, los objetos” (Ortega, 2010).

Una exploración a partir del jugar coloca a los participantes en un estado de mayor disposición al aprendizaje, por la sorpresa que genera el descubrimiento, por la libertad que ofrece, por la posibilidad de imaginar y crear. Cuando se logra un espacio de disposición se revela esa capacidad de sorprendernos que hemos ido ocultando ante la necesidad de ser eficiente en la vida.

En los espacios reflexivos existen momentos de diálogo en los que también jugamos. En ocasiones se abren espacios en los cuales la finalidad se encuentra justo en dialogar la experiencia, y en los que también podemos encontrar placer, acuerdos, incertidumbre e improductividad. El juego en sí mismo no tiene una finalidad educativa, pero lo que allí sucede genera material para encontrarla, para hacerla presente, para que el producto del juego se sume a esa finalidad.

Una manera más de jugar la encuentro en la interacción de la dupla docente en el momento de la sesión, en la que cuando se logra una relación afortunada se genera una interac-

ción que permite jugar con el otro, además de ser cojugadores con los participantes. La escucha con el otro y la respuesta al estímulo que surge es de vital importancia para lograrlo. El continuar el diálogo sobre la marcha permite encontrar maneras de intervenir la propuesta del otro, para ir integrando una sola que incorpore las aportaciones de ambos.

Juego para armar

En uno de los laboratorios me preguntó una maestra: “¿Cómo le hacen?, es que había momentos de la sesión en los que yo me daba cuenta que ustedes estaban improvisando, pero en ningún momento nos perdimos y siempre nos llevaron a aterrizar la experiencia en los contenidos.” Considero que en el Diplomado la estructura que se prevé a partir de un plan, se modifica de acuerdo con las necesidades y oportunidades que van surgiendo en el proceso. Tener clara la finalidad en la sesión permite ir y venir entre lo programado y lo que surge en el momento.

Cuando nos permitimos estar en el salón de clases en las mismas condiciones de incertidumbre con disposición a asumir los riesgos también generamos, en el otro y en nosotros mismos, la posibilidad de jugar, la posibilidad de descubrir, la posibilidad de relacionar lo que en un inicio pareciera no tener ninguna relación.

Se genera un espacio de libertad acotada en el que los límites a una de las dimensiones del proceso abren la libertad en otras. La estructura sólo es parte de las condiciones necesarias para poder jugar. Aun cuando exista cierta organización que acota en un sentido, esos mismos límites permiten encontrar espacios de libertad en otras dimensiones de la actividad.

Para distinguir algunos momentos que dan cierta estructura, a los que me refiero como ese espacio de libertad acotado, y que no necesariamente llevan un orden lineal considero los que se mencionan a continuación.

La invitación al juego y los acuerdos para jugar

Aunque sabemos que el espacio permite el juego, para aventurarnos a jugar necesitamos sentirnos invitados. Sentirnos bienvenidos y el hacerlo permite a los participantes recibir y darles la bienvenida a otros. Luego vienen los acuerdos, algunos dados de inicio y otros que se van construyendo de manera implícita sobre la marcha. Dichos acuerdos deberán ser asumidos por los participantes, de manera que se consideren como una condición necesaria para el juego y no como una regla impuesta desde el exterior. Conforme el juego avanza van apareciendo nuevas reglas que responden a la necesidad del grupo para jugar.

La construcción del espacio del juego

El espacio de juego es una construcción que rebasa las condiciones físicas con las que contamos. Cualquier lugar puede convertirse en un espacio de juego, en el que las dimensiones de tiempo y de espacio cobran nuevos significados, y los objetos ayudan a crear convenciones que quizá únicamente entiendan los jugadores. El juego “no precisa de unos lugares específicos y cualquier situación espacial [...] propone diferentes interpretaciones y posibilidades lúdicas” (Abad, Ruiz, 2011, p. 145). A partir de un espacio real o espacio objetivo construimos un espacio subjetivo con nuevas posibilidades.

Las diferentes dinámicas del jugar

En este punto me interesa mencionar las posibilidades que he encontrado en la clasificación de Callois del juego, en la cual considera distintas posibilidades del jugar a partir de cuatro categorías que se mueven en una escala que va de lo más libre a lo más controlado: juegos de competencia (*Agon*), juegos de azar (*Alea*), juegos de representación (*Mimicry*), juegos de vértigo (*Ilinx*). Todos en un rango que va desde la *paidea* al *ludus*, es decir, desde un juego con un alto grado de libertad y con estructura mínima, hasta aquellos que requieren un alto grado de organización y control. En los juegos pueden estar presentes más de una de estas categorías, pero el aclarar cuál es aquella que será el eje o cuáles son las que se combinarán nos da mayor claridad al definir las condiciones que requiere para que suceda. Esta clasificación nos puede ayudar a identificar cuál es la combinación lúdica que más le conviene a los procesos.

En los juegos de competencia existe una lucha de participantes en igualdad de oportunidades; en ellos se busca el triunfo al vencer al otro (Caillois, 1986). En los juegos de azar hay decisiones y situaciones que no dependen del jugador, sino atribuibles al resultado del momento. Según Navarro (2002), los juegos de representación se dan en “la simulación de la actividad a la que los jugadores se someten”. (p. 129) Por último, los juegos de vértigo intentan destruir por un instante la estabilidad de la percepción y provocar un sobresalto o exaltación de las emociones.

Estos diferentes tipos de juego pueden hallarse en una combinación que defina un juego particular, y es allí donde el

conocimiento de las diferentes posibilidades de combinación nos permite diseñar juegos adecuados para contextos específicos.

La estabilización de la experiencia lúdica

Ésta puede ser una característica capaz de ayudarnos a encontrar una mayor relación con la educación artística, pues sucede cuando recuperamos parte del material descubierto durante las exploraciones lúdicas para organizarlo en alguna forma que nos permita dar un salto de la acción a la representación (Islas, 2010).

Es uno de los elementos que nos ayudan a construir la significación de la experiencia y un nivel expresivo en lo lúdico. Esa selección tendrá una lógica particular para la necesidad presente del proceso, difícilmente puede ser preestablecida, más bien se encuentra desde el material generado.

El premio después del reto

Considero que hay juegos en los cuales todos ganan, y esto me parece fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes. El premio al que me refiero se puede encontrar simplemente en la satisfacción de haber jugado, o en el reconocimiento de recursos que no había observado en mí, o en aquello que surge en la interacción con los otros. El premio deja en el participante la sensación de que su inversión en una actitud dispuesta, tiempo y energía, dejó algo a cambio que le da sentido a la acción.

En esta experiencia lúdica que comparto se aprecian pocos elementos que puedan articularse como una propuesta

lúdica, más que una estructura intento mostrar una actitud de juego que utilice sus elementos y diferentes recursos para pensarnos como docentes diseñadores de juegos.

El Diplomado llega a los participantes como una provocación que puede convertirse en una invitación a reencontrarse con el sentido lúdico presente en diferentes momentos de la práctica docente. Volver abrir la puerta a la curiosidad para ser capaces de sorprendernos de lo que podemos encontrar en las cosas conocidas cuando las miramos desde otro lugar. Permitirnos encontrarnos, como lo mencionó una de las participantes, en “un oasis en medio del desierto institucional” en el que podemos saciar nuestra sed y volver a sentirnos vivos como entes creativos en la búsqueda diaria de recursos que aporten en la formación de alumnos.

Me parece importante cerrar esta reflexión reconociendo que cada proceso tiene particularidades que requieren un tipo de actividad específica pensada para un contexto definido. Por esta razón, una actividad que jugamos en cierto contexto no sirve de la misma manera cuando pasa a otro. Los juegos que se juegan en el Diplomado han sido diseñados por el equipo docente para los participantes que se convocan, y si deseamos llevarlos a otro espacio, a otro grupo, a las aulas, es necesario hacer una adecuación no sólo en el aspecto operativo, sino en el metodológico. Cada uno de los docentes participantes son quienes mejor conocen a su grupo, sus necesidades y sus posibilidades, por lo que los invito a generar sus propios juegos, a pasar a otro nivel de jugadores, y asumirse como creadores de juegos.

Referencias

- Abad, J., y Ruiz de Velazco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Grao.
- Caillois, R. (1987). *El juego y los hombres*. México: FCE.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza-Emecé.
- Islas, H. (2011). *Conferencia. La noción de juego en la infancia*. En Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes. México: Cenart.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar*. Zaragoza: INDE.
- Ortega, D. (2010). *Consideraciones sobre la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*. México: Cenart.

Docencia compartida como una posibilidad de diálogo en la educación

LUCÍA RAMÍREZ Y SOLEDAD FERNÁNDEZ ZAPATA

Una de las innovaciones pedagógicas que aporta el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica proviene de su planteamiento relacionado con la docencia, pues en la mayoría de los cursos se apuesta porque ésta se ejerza en bina o dupla, y en un caso (en el seminario-taller de tiempo), en cuarteto.

Esta situación implica una diversidad de cuestiones que no siempre son sencillas de resolver. En primera instancia, obliga a los docentes a establecer acuerdos sobre las intervenciones pedagógicas que serán deseables y pertinentes. Para ello se toman como punto de partida varios elementos: el tipo de curso que se coordinará (laboratorio o seminario-taller), los contenidos de éste, la formación y saberes disciplinarios de cada integrante del equipo, y por supuesto su visión sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como su particular forma de “ser docente”. Incluso, es importante considerar rasgos de personalidad y cómo éstos pueden o no facilitar la comunicación y relación con la o las personas que constituyen la bina o el cuarteto, y posteriormente con el grupo con el que se trabajará.

Todos estos elementos entran en juego durante las reuniones en las que se elabora la planeación. El diálogo, el debate, la discusión y la argumentación son muy importantes durante todo el proceso en el que se comparte la docencia, pero lo es especialmente en el momento de la planeación, pues la negociación y los acuerdos a los que se lleguen implicará que se trabaje de una manera u otra, que se incluyan o no ciertas actividades, y se planteen diversos ritmos de enseñanza y aprendizaje.

Después de más de dos años¹ de implementado el Diplomado y de trabajo en esta modalidad pedagógica, este proceso de ponernos de acuerdo ha ido tomando ciertos matices que lleva a plantearnos algunas preguntas e ideas al respecto. Por un lado, ¿qué ha pasado con los docentes coordinadores que iniciaron con el Diplomado y que, podríamos decir, ya llevan un camino recorrido compartiendo la docencia?, ¿qué hemos aprendido sobre la docencia en binas y cuartetos?, ¿es más fácil ahora o es igual que al inicio, cuando nos enfrentamos por vez primera a la situación de trabajar juntos?, ¿qué cuestiones al respecto de la docencia se alteran o se renuevan con esta propuesta?

A lo largo del presente escrito trataremos de dar algunas respuestas a estos cuestionamientos. Advertimos al lector que tales respuestas no son definitivas, sino reflexiones respecto de lo que implica compartir la docencia. Aunque nos centraremos sobre todo en lo que le ocurre al docente que funge como coordinador, algunas reflexiones giran en torno a lo que hemos escuchado de los docentes participantes en su rol de alumnos.

¹ Durante los cuales las autoras de este escrito hemos participado como docentes coordinadores en casi todas las emisiones de la Ciudad de México, y en algunas de los estados de la república.

Docencia solitaria vs. docencia compartida

Cuando pensamos en la educación es común visualizar a un solo maestro al frente de un grupo, quien está a cargo de la asignatura. Así, el docente se muestra como representante de la autoridad académica, y aceptamos este hecho como algo natural.

En el Diplomado, esta lógica se trastoca, se cuestiona. Lo primero que encuentran los participantes² al entrar al salón es la presencia de dos³ coordinadores. Esto ya es en sí significativo, pues la dinámica y la relación que se establecerá entre ellos y con el grupo por fuerza será diferente: de entrada ambos docentes fungen como responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje, y comparten la autoridad académica.

Empecemos con algunas ideas relacionadas con la vivencia de muchos docentes coordinadores que han trabajado en distintas binas o duplas y cuartetos. Para la mayoría de los que además de trabajar en el Diplomado lo hemos hecho como docentes en la educación básica, sabemos que al ingresar a cualquier escuela lo común es la noción de que estaremos *solos* a cargo del grupo. La planeación, la intervención y la evaluación están a nuestro cargo y somos responsables de lo que pase con los alumnos. Aunque exista en la escuela un cuerpo colegiado con el que se comparten preocupaciones, problemáticas, finalidades o espacios, o con el cual se discutan casos especiales que

² Para diferenciar a los docentes que impartimos el Diplomado de los docentes de educación básica que fungen como alumnos, a lo largo de este escrito nos referiremos a ellos como participantes.

³ Como ya dijimos al principio, dependiendo del curso pueden llegar a ser incluso cuatro docentes en un solo curso.

requieran atención diferenciada; en general, es “el grupo” y “su maestro”. Y esta imagen prevalece sin cuestionamiento alguno, aun cuando existan equipos de apoyo psicopedagógico, o que en ocasiones se lleguen a realizar acciones colaborativas.

En la escuela básica es una rareza pensar que pudieran existir dos o más docentes al frente de un grupo con la misma responsabilidad en la intervención educativa.

La propuesta de una docencia en binas o cuartetos implica una ruptura importante con respecto a la práctica de la docencia en solitario. En primera instancia, y como propuesta de trabajo, no tendría por qué ser conflictiva o difícil de asumir. Incluso muchos de nosotros la asumimos como un reto, una posibilidad de aprendizaje y diálogo con “el otro” que nos enriquece.

No obstante, es en la acción, en la puesta en marcha, donde se desbordan efectos más o menos complejos que pueden ser más o menos fáciles de resolver. La docencia compartida, dado que no es una experiencia habitual, implica poner en práctica y desarrollar habilidades comunicativas, de negociación, de resolución de conflictos y de toma de decisiones, entre otras. Todas ellas no necesaria o suficientemente practicadas.

Si la experiencia previa que hemos tenido como docentes es resolver la mayoría de las problemáticas que suceden en el aula en solitario, ¿cuándo y dónde hemos podido practicar este tipo de docencia compartida?, ¿cómo hemos aprendido a dialogar y a escuchar al otro?, ¿dónde se nos ha enseñado a argumentar, a negociar, a llegar a consensos?, ¿en qué momento de nuestra formación como docentes o profesionales hemos aprendido todo esto?

La respuesta es que muchos lo hemos aprendido “sobre la marcha”, y en parte este Diplomado nos ha dado la oportunidad de aprender y ejercitarn las habilidades y actitudes necesarias para practicar esta otra manera de ser docente.

Compartir la docencia es una oportunidad para generar otras concepciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje. ¿Cuál ha sido nuestra experiencia al respecto? A continuación relataremos a grandes rasgos algunas de las situaciones que identificamos como significativas en el proceso de ponernos de acuerdo para trabajar juntos, y considerar que los saberes que uno posee tienen la posibilidad ser el complemento perfecto de los saberes del otro. Y que ser dos o cuatro docentes multiplica las experiencias de aprendizaje que podemos generar, tanto para nosotros mismos como para aquellos a los que generalmente se les considera y denomina como alumnos.⁴

El encuentro con el otro: compartir y negociar saberes para planear

El proceso de la docencia compartida se inicia con el encuentro de los docentes para acordar la planeación: “¿Cuándo nos vemos para ponernos de acuerdo?” Los encuentros presenciales han sido lo habitual, aunque también se ha dado el caso de combinar éstos con la comunicación por medios electrónicos. Cabe mencionar que en la mayoría de los casos los docentes que vamos a integrar las duplas o cuartetos no nos conocemos,

⁴ Los coordinadores del Diplomado no solemos referirnos a los integrantes del grupo como alumnos, pues sabemos y reconocemos que poseen un bagaje de conocimientos sobre la docencia, y una gran experiencia (precisamente porque son —la mayoría— maestros de educación básica).

y que la decisión de trabajar con determinadas personas no es algo que decidamos nosotros, sino el equipo de la Subdirección de Planeación Académica (SPA) de la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) del Centro Nacional de las Artes (Cenart). Esto es particularmente interesante, porque para los docentes que conformamos las binas o cuartetos el factor sorpresa está siempre presente. ¿Con quién nos vamos a encontrar? ¿Con quién nos va a tocar trabajar? ¿Cómo será “el otro”?

El azar y cierta “inseguridad” o inestabilidad entran en juego en esta docencia compartida (que de por sí ya plantea riesgos). Como docentes suponemos que la conformación de las duplas y cuartetos por parte de la SPA del Cenart no obedece a criterios caprichosos, sino que intentan mostrar la diversidad de modos de ser y hacer de los docentes que las integran, las diferentes formaciones disciplinares y cómo éstas pueden interactuar; sus perspectivas sobre las artes y su enseñanza, así como ciertos rasgos de personalidad que pueden complementarse en el momento de trabajar juntos.

Ya acordados el día, el lugar y la hora, y una vez que se produce el encuentro con el otro, surgen las primeras preguntas: “¿A qué te dedicas, cuál es tu disciplina y campo de acción?, ¿cuál es tu experiencia como docente, dónde has trabajado?, ¿qué te ha funcionado y qué no —en tu experiencia como docente, y en específico en otros cursos de este Diplomado—?, ¿has trabajado ya en el Diplomado?”

Y lo que sigue es conversar sobre el programa, las actividades, el tiempo que se va a destinar a la realización de cada una, cómo nos vamos a organizar en las intervenciones, qué

materiales necesitaremos, y cómo ir llenando los formatos⁵. Una de las cuestiones que lleva mayor tiempo es decidir qué actividades se realizarán. Si bien es cierto que contamos con los programas de cada curso como una guía, los docentes del Diplomado solemos interpretarlos dependiendo de quiénes conformamos la dupla o el cuarteto. Este momento es uno de los más significativos del trabajo, porque es cuando se decide si se realiza o no una actividad en función de los saberes y experiencias que cada docente puede aportar a la dupla o cuarteto, y al grupo de participantes con el que trabajará. Todo ello con la finalidad de detonar ciertas experiencias y reflexiones en torno al eje que se esté trabajando (ya sea cuerpo, espacio o tiempo).

Hemos observado, experimentado en carne propia y escuchado de otros colegas docentes, que en el momento de la planeación en esta modalidad de trabajo se procede de diversas maneras:

1. Se escucha la propuesta que realiza algún miembro de la dupla o cuarteto y la acepta el resto de los integrantes.
2. Se escucha la propuesta y se cuestiona su viabilidad.
3. Se conversa para estar totalmente de acuerdo con la o las actividades, y el modo de proceder para su realización.
4. Se dividen los contenidos que se abordarán y cada docente propone una actividad.

⁵ Nos referimos tanto al formato de planeación —en el que se especifican objetivos, contenidos, actividades, tiempo destinado para su realización, entre otras cuestiones— como al formato de solicitud de requerimientos técnicos y materiales, los cuales son necesarios para llevar a buen término cada uno de los cursos. Estos formatos fueron elaborados en la SPA.

En cualquiera de los casos se provoca una tensión, que puede incluso llegar a limitar o potenciar las posibilidades de llevar a cabo la planeación y lo que se quiere trabajar con el grupo con el que nos toque trabajar en el Diplomado. Sin embargo, sea cual fuere el nivel de esta tensión, la planeación suele estar hecha (o al menos pensada —aunque esto sucede poco—) antes de la fecha en la que debe llevarse a cabo el curso.

El siguiente momento consistirá en aplicar lo planeado, tenerlo como referente para el desarrollo de las sesiones (que pueden ser dos o cuatro dependiendo si se trata de un seminario-taller o de un laboratorio),⁶ e ir haciendo los ajustes pertinentes. Los docentes del Diplomado solemos realizar estas modificaciones durante las sesiones o al finalizar éstas en función de las características y el propio ritmo del grupo.

Así se inicia el proceso de docencia compartida: la manera en cómo hayamos interactuado entre nosotros previo al encuentro con el grupo prepara, en gran medida, el camino hacia lo que sucederá cuando estemos frente a él; aunque lo más frecuente es que hagamos adecuaciones y cambios sobre la marcha.

Después de la experiencia como docentes coordinadores en varios cursos, muchos de nosotros ya contamos con cierta experiencia respecto a qué sucedió con ciertas actividades, y lo podemos compartir con el compañero de bina o cuarteto. Si es alguien con quien ya hemos trabajado o conocemos, las conversaciones y negociaciones están impregnadas de una cierta familiaridad y afectividad que favorece

⁶ En el caso del seminario-taller se trata de dos sesiones, y en el laboratorio de cuatro sesiones; en ambos casos las sesiones son de cuatro horas (a partir de la cuarta emisión las sesiones de los viernes son de tres horas y media, y los sábados, de cuatro horas y media).

y facilita la posibilidad de estar de acuerdo para que fluya el proceso docente con las mínimas tensiones.

Si es un compañero que ingresa a la planta docente del Diplomado por vez primera, la relación puede ser parecida a la mencionada antes, pues nos suelen considerar como una especie de “guías” (ya que contamos con mayor experiencia y conocemos mejor la metodología del Diplomado). En algunas ocasiones los nuevos integrantes fueron alumnos en emisiones anteriores, y esto es particularmente enriquecedor porque aportan su punto de vista como participantes. Así es que nos pueden hablar “desde el otro lado” y compartirnos cómo vivieron las actividades y la relación entre los docentes. Y esto también es una buena referencia para decidir si se plantea la realización de ciertas actividades, y para acordar cómo podemos interactuar los docentes. Después de esta primera fase de encuentro y planeación sigue la implementación. ¿Qué experiencias al respecto podemos relatar?

Mirarse para sincronizar: ¿qué sigue?

De los acontecimientos que ocurren al implementar la planeación empezaremos con uno que podría considerarse fundamental en esta fase de la docencia compartida. Se trata de la mirada, expresión no verbal que relata de algún modo la sincronización —o no— entre los docentes coordinadores. ¿A qué nos referimos? Durante las sesiones es frecuente —aunque pueden presentarse otras situaciones— que uno de los coordinadores coordine y el o los otros docentes vayan acompañando u observando el desarrollo de la actividad en proceso. A veces incluso participan junto con el grupo. El punto es que en

determinados momentos los docentes coordinadores se miran para dar continuidad o detener lo que está ocurriendo.

Esto ocurre también durante el cierre de las actividades, en el cual los participantes expresan sus reflexiones, opiniones y comentarios: hay intercambio de miradas para asentir respecto de lo que va a continuar (y eso puede dar inicio a otra actividad), o para que los docentes coordinadores —que no guiaron la actividad— comenten sobre lo que se ha dicho o se observó en el grupo.

En relación con lo anterior es relevante mencionar que esto podría ser lo habitual o lo esperado, pero también ocurren otras situaciones que derivan, más que en una docencia compartida, en algo que podríamos denominar una *docencia partida*. Y esto sucede cuando los docentes coordinadores no pueden establecer ese vínculo que consideramos se expresa en las sesiones por medio de la mirada y el gesto.

Entonces lo que se muestra es una secuencia de acciones en donde lo que se aprecia son turnos: “tu turno, mi turno, su turno”. ¿Por qué se da esto? Al parecer (lo planteamos como una hipótesis, una intuición) esto sucede cuando el diálogo no se logró. Cuando la escucha quedó interrumpida por los propios saberes y convicciones, los cuales más que abrir la posibilidad de compartir para aprender juntos, la cierran.

Nos atrevemos a decir esto como consecuencia de la experiencia vivida en los distintos cursos impartidos, en los cuales ha sucedido que el diálogo se detiene por la insistencia de aferrarse a lo propio sin dar cabida a lo de “los otros”. No sabemos cuántas veces ha sucedido esto, pero sabemos que la situación se ha presentado en algunos cursos con distintas binas y cuartetos. Después de esta acotación, proseguiremos

hablando del diálogo entre los docentes coordinadores durante las sesiones y de cómo se produce.

Dialogar de nuevo durante la implementación de la planeación

La implementación de la planeación implica dar continuidad al diálogo inicial donde se lograron los primeros acuerdos para elegir las actividades. El diálogo se retoma antes de comenzar la sesión para hacer los últimos ajustes, recordar cómo vamos a empezar, o revisar el material. Hay una especie de preparación, como se hace antes de “entrar a escena”.

Ya iniciadas las sesiones ocurre el desarrollo del vínculo no verbal, del gesto y la mirada (como ya dijimos), pero también de las comunicaciones verbales: “¿Y si modificamos la consigna o agregamos una nueva?, ¿cómo va el grupo?, ¿están cansados o requieren de algo más energético?, ¿se agotaron las reflexiones?, ¿y si cambiamos el orden de realización de determinada actividad?”, entre otras.

Estas son las preguntas, comentarios y reflexiones que —casi en tono de susurro— vamos realizando mientras las actividades transcurren en la práctica. Esto sucede así porque de alguna manera estamos también “escuchando” y dialogando con el grupo de participantes, sintiendo cómo reaccionan, y cuál es el ritmo mismo de la sesión.⁷

⁷ Esta manera de proceder tiene mucho que ver con la práctica artística, específicamente de las artes escénicas (danza y teatro, aunque también podríamos hablar que sucede igual en la música). Es decir, en una función de danza o teatro hay momentos de tensión o climáticos y momentos de reposo; momento de iniciar y de concluir. Esto se toma muy en cuenta para lograr un ritmo y dinámica que mantengan la

Estas acciones dialógicas que van atravesando las sesiones conforman el tejido de la experiencia del grupo y de los docentes coordinadores. Tejen la experiencia o quizás son el hilo que le va dando una cierta forma, la cual irán moldeando los participantes.

De este modo, la planeación toma vida, no sólo porque la aplicamos, sino porque la vamos pensando y reconstruyendo a partir de las reacciones de los participantes, así como de nuestras propias acciones y reflexiones.

Aunque hayamos aplicado ciertas actividades antes, las sorpresas no dejan de ocurrir, o diríamos que están ahí para que las notemos y nos ayuden a preguntarnos por nuestro proceder. Esto es lo que ocurre cuando consideramos la planeación como un referente que nos ayuda a indagar lo que hacemos, a profundizar en ello.

Así vamos del diálogo intersubjetivo hacia el diálogo intrasubjetivo. Y creemos que ahí está un aspecto esencial de lo que implica compartir la docencia: aprender de la experiencia que ésta proporciona, de lo contrario (y ya lo mencionábamos), se clausura la oportunidad de cuestionar nuestros saberes, no para sustituirlos, sino para renovarlos o reafirmarlos, ampliarlos, complejizarlos.

Nos parece que de eso se trata, de aprender, dudar, sorprendernos, conferir continuidad y fortalecer nuestra formación en cuanto formadores de docentes en el campo de la educación artística.

atención del espectador. De alguna manera, estamos aplicando la práctica artística a la práctica docente, por lo que podríamos hablar de una “docencia como arte”.

El momento de la evaluación: otra oportunidad para el diálogo y la reflexión

Otra fase importante en este proceso de docencia compartida es el de la evaluación final, que se elabora a partir de ciertos lineamientos proporcionados por la DDA del Cenart. Los docentes que integramos las binas o cuartetos tenemos que volver a encontrarnos en otro espacio y dedicar otro tiempo (como hicimos para preparar la planeación), para redactar el informe final de evaluación.

Aunque esto pareciera suprimir un requisito institucional formal que da por concluida nuestra participación como docentes, en realidad se constituye como el momento del reencuentro. Es otra oportunidad para el diálogo y la reflexión acerca de lo sucedido, para volver a aprender del otro (el compañero de dupla o cuarteto), y de “los otros” (el grupo con el que hemos interactuado como docentes coordinadores).

Este formato de informe propicia que nos planteemos algunas de las siguientes interrogantes: ¿Qué de lo que hicimos funcionó o no, y por qué?, ¿cómo respondió el grupo?, ¿se logró abordar todo lo que nos propusimos?, ¿qué actividades resultaron más significativas y por qué? No en todos los casos se ha podido concluir con esta fase, que consideramos muy importante. Las razones son variadas: coincidir para el reencuentro no siempre es fácil por las múltiples ocupaciones que tenemos los docentes del Diplomado, evaluar y elaborar este informe requiere tiempo y algunos de los docentes tenemos que estar preparando otros cursos con otras binas o cuartetos; una vez impartido el curso, no todos los docentes están dispuestos a seguir invirtiendo más tiempo (la

idea generalizada es que el curso concluye cuando se acaban las sesiones); o bien existieron roces o conflictos con uno o varios miembros de la dupla o el cuarteto, y ya no se tienen ganas de un reencuentro con el otro.

Lo que dijimos acerca de la tensión que se genera en la planeación puede ocurrir también durante su implementación (en el momento de estar frente al grupo); por lo que en ocasiones se ha producido una ruptura que dificulta el reencuentro para recapitular y “cerrar” el proceso. Así, aunque en teoría compartir la autoridad docente ofrece muchas posibilidades cuando se logra la escucha y el diálogo, sabemos que también ha sido fuente de algunos conflictos que no siempre se han podido resolver.

No obstante lo anterior, y aunque sabemos que trabajar en dupla y cuarteto implica mucho más trabajo y tiempo que hacerlo en solitario, estamos convencidos que es un buen ejercicio de deslocalización, apertura mental, generosidad, confianza en el otro y diálogo entre docentes de distintas disciplinas. Por tanto, consideramos que es una posible vía para establecer vínculos entre disciplinas y plantear un acercamiento interdisciplinario en la enseñanza de las artes.

Algunas impresiones sobre la docencia compartida: qué dicen los que están “del otro lado”

Nos parece que las opiniones de los participantes acerca de esta modalidad de trabajo docente pudieran estar vertidas en las evaluaciones que se hacen al término de los cursos, y que a modo de retroalimentación nos hace llegar en un informe de

evaluación la SPA de la DDA del Cenart. Pero en este escrito no nos referiremos a tales opiniones, sino a los comentarios verbales espontáneos que hacen los participantes fuera del aula, y que pudieran ser indicadores que nos ayuden a completar nuestras apreciaciones respecto de la docencia compartida.

Uno de los comentarios positivos se relaciona con la percepción de los participantes acerca de que ciertos docentes “sintonizan muy bien” porque se conocen. En ocasiones esto es así, pero en otras no nos conocíamos previamente y se ha logrado la empatía y coordinación entre los docentes que constituimos las duplas o cuartetos de una manera muy fluida. Consideramos que se relaciona con la capacidad de escucha, diálogo, disposición, apertura, experiencia en el trabajo colaborativo, e incluso por las personalidades de los docentes que integran los equipos.

Otro comentario positivo de los participantes se vincula con la percepción de que no existe un docente que quiera sobresalir más que el otro, o que trate de imponer su forma de hacer o pensar. Por el contrario, también hemos escuchado comentarios de los participantes que advierten que uno de los coordinadores domina o “no deja participar al otro”.

También es frecuente que los participantes comparan a los docentes a partir de la empatía que establecen con ellos. ¿Qué podrían indicarnos estos comentarios?

Al parecer los docentes participantes, en su rol de alumnos, no sólo evalúan los contenidos abordados en esta modalidad de binas y cuartetos, sino la relación que perciben entre los coordinadores. Le otorgan mayor autoridad a uno u otro a partir de su propia experiencia, y de cómo se conectan con el estilo de enseñanza y las actividades propuestas por cada

uno de los docentes. Esto podría estar hablándonos de otra cuestión (que sólo mencionaremos, pues requeriría hacer un ejercicio teórico reflexivo más amplio); y es de lo que para cada uno de los participantes significa la figura del docente en el plano afectivo.

De esta manera los docentes en su rol de alumnos “califican” a los docentes coordinadores de acuerdo con sus expectativas respecto de lo que consideran “ser un buen docente”; o bien descubren en alguno de ellos al docente “ideal” y se identifican con él o ella. Así, podríamos decir que las impresiones de los docentes participantes parecieran relatar algunos aspectos acerca de cómo afecta la docencia compartida en los grupos.

Lo aprendido de la docencia compartida

La docencia compartida es un encuentro de personas que poseen diferentes saberes, teorías y prácticas, y que tienen variadas experiencias. Es el encuentro de varios mundos, diríamos incluso de historias de vida; de perspectivas que se contactan para —en el mejor de los casos— ampliarse y enriquecerse.

Cabe preguntarse si los docentes que participamos de esta experiencia somos los mismos después de vivirla, si queremos repetir o por el contrario no quisiéramos volver a ella. Esto dependerá de lo que nos haya dejado este encuentro y qué tanto nos haya cuestionado y transformado como docentes y personas.

Consideramos que cada nuevo encuentro nos permitirá desarrollar nuevos saberes y experiencias acerca de la docencia compartida, siempre y cuando los que estamos involucrados en ella nos permitimos “afectar y ser afectados por el otro”,

permitiéndonos la sorpresa del encuentro, el diálogo, la negociación, e incluso la aparición de la tensión y resolución del conflicto.

Si mostramos a los docentes participantes (que funcionan como alumnos) que es posible el diálogo y el trabajo en equipo, aun cuando se tengan diferentes formaciones disciplinarias, diversos grados de experiencia, distintos modos de hacer y ser docente, o incluso posturas discrepantes; estaremos abonando el campo para entender de diferente manera la educación, y abriendo así la posibilidad para aplicar la interdisciplina como modelo metodológico en la escuela.

Aprender entre todos: la horizontalidad practicada

FRANCISCO GONZÁLEZ Y FÁTIMA CERDÁ MICHEL

La tradición vertical en la educación

La escuela tradicional ha operado en la modalidad vertical en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, el docente es quien detenta el poder y tiene el conocimiento, mientras que los alumnos son receptores y operan a la orden y voz del maestro.

La forma vertical funciona de manera piramidal en la que operan jerarquías. Esta forma de organización, que no opera sólo en la escuela, es una forma epistémica de percibir y entender el mundo, es decir, un proceso que se reproduce y es asumido sin cuestionarse, es una ideología.

La verticalidad es una forma de organización de los individuos que los dota de roles específicos para operar en la realidad; en la escuela se ha naturalizado de tal manera que las funciones de la institución descansan sobre esta perspectiva ideológica, la política educativa, los planes y programas, las escuelas, los directores, los maestros, los alumnos, etc., son elementos (escalones) que componen la pirámide educativa.

No se trata de menospreciar este sistema de organización en la educación, sino de plantear un posicionamiento crítico a los procesos que se viven a diario en el sistema educativo, se trata de apelar a otras formas de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción del conocimiento, tomar como centro al alumno y su saber, así como su contexto y sus necesidades.

La verticalidad como ideología imposibilita la generación de diálogo al interior de las aulas, el reconocimiento de la subjetividad de cada alumno; asimismo, silencia la voz del alumno, sus curiosidades y el trabajo colaborativo. El sistema vertical en la escuela tiene implicaciones con el cuerpo, el espacio y el tiempo, en la medida que organiza y estructura, de esta manera los cuerpos son homogeneizados, los espacios organizados como patrones, y el tiempo usado como un medio de control y cumplimiento de los contenidos marcados en planes y programas.

Considerar la escuela como un lugar de reproducción social desde la mirada vertical limita su lugar en la sociedad, ya que restringe el potencial de los alumnos, copta su imaginación y creatividad, y al docente lo ubica en un rol de vigilante y evaluador, más que como un sujeto proactivo y en diálogo con los alumnos.

A lo largo del siglo xx se han planteado modalidades y propuestas pedagógicas que apuntan hacia la horizontalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la intención de desarrollar aprendizajes activos, comunidades de aprendizaje, el desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico, etc., en la búsqueda de una nueva escuela democrática; sin embargo, al estar instaurada la verticalidad como una ideología, ha sido

difícil romper con esta forma de organización, principalmente porque las prácticas docentes siguen reproduciéndose en las escuelas a manera de receta.

Horizontalidad, diálogo y mediación docente

Hablar de horizontalidad en la educación tiene implicaciones a gran escala, pues supone sociedades que construyan realidades basadas en la democracia, la igualdad, el respeto, la empatía por *el otro*, la escucha, la interacción dialógica y la autonomía, entre otros aspectos no menos importantes como la ética y la conciencia responsable del propio ser humano, para sí mismo y en relación con los demás. De inicio parece imposible pensar siquiera en términos metafóricos en esta línea llamada horizonte, que se pierde a lo lejos entre el cielo y la tierra como una forma de percibir modos de convivencia humana más igualitarios e inclusivos.

Algunas de las nociones mencionadas, como la democracia, han sido ya muy desgastadas en una gran cantidad de discursos demagógicos de corte político, que han falseado y deformado el sentido de lo que realmente significa esta palabra. De ahí que desde la educación teóricos como Paulo Freire se han abocado al estudio, análisis y creación de paradigmas educativos con perspectivas socioculturales afines a los modelos constructivistas y otros, donde la mirada se centra en la educación para la vida desde cada contexto específico y en relación con un marco más amplio y más global, que sea flexible a las necesidades del medio en el que se vive. Uno de los aspectos que considera Freire en su planteamiento es la *pedagogía crítica*, en la que tanto el aprendiz como el

maestro asumen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la construcción de una conciencia social basada en los hechos, sucesos y acontecimientos de la vida social y en el día a día, pues éstos afectan el medio educativo en el que tanto profesores como estudiantes están inmersos. Para Freire la construcción del conocimiento implica la capacidad de discernimiento y comprensión de distintas realidades sociales en múltiples contextos, que ubican a los involucrados en los procesos educativos en la reflexión y el análisis desde un pensamiento crítico, responsable y con un posicionamiento político en acción. Es ahí donde este pedagogo sitúa la democracia, desde los centros educativos, desde las aulas.

Por otro lado, Lev Semenovich Vygotsky, pensador constructivista ruso, propone un enlace entre los procesos psicológicos del ser humano y básicamente los procesos mentales con los socioculturales, para comprobar cómo ambos interfieren en el desarrollo y el aprendizaje, y cómo éstos se entrelazan específicamente con la socialización del individuo a partir de influencias escolares y culturales. De ahí que para Vygotsky el estudio de la conciencia, la formación de conceptos y el lenguaje constituyen un proceso del pensamiento en continuo movimiento y reorganización, en el cual la palabra es parte fundamental en cuanto a la formación del concepto, pues funge como mediadora y organizadora de éste. En ese sentido, el autor considera el “pensamiento complejo como una fase en el desarrollo del pensamiento verbal” (1993, p. 114), y a la palabra como mediadora entre éstos. Para poder verbalizar la experiencia de la formación de un concepto (cuálquiera que éste sea) y expresarla por medio de la palabra es necesario internalizarla; es decir, apropiarse de ella a partir de los dos

procesos mencionados, la interacción social y las operaciones psicológicas de la mente, los cuales no son lineales, sino por lo contrario funcionan de forma distinta en la autoformación de cada individuo y en la medida en que éste se adecua o adapta al medio sociocultural en el que esté inmerso. Cuando Vygotsky se refiere a la *interacción dialógica* alude precisamente a que a partir de un posicionamiento realizado a través de este proceso formativo se tiene una conciencia de pensamiento y se puede establecer un diálogo con el otro, es decir, se puede ser receptivo, puede haber una apertura a la escucha y a la forma de interpretación de la cultura y de la realidad del otro, y por lo tanto, aunque no sea precisamente el enfoque específico de Vygotsky, a partir de la interacción dialógica existe un acercamiento a la horizontalidad educativa, pues en este proceso podemos ver al otro de igual a igual y enriquecer el proceso de desarrollo y aprendizaje en ambas direcciones, pues el aprendizaje es mutuo, se aprende cuando se enseña y viceversa.

Desde una perspectiva más cercana al campo de la educación artística, Elliot W. Eisner (2002) considera que hacer conciencia de la existencia misma del ser humano es preciso para construirse como ser social y cultural, y antepone a los procesos previamente descritos el orgánico o biológico para que un sujeto pueda reconocerse a sí mismo en el mundo y posteriormente identificar su sistema sensorial, desarrollar sus sentidos y experimentar el entorno, pues al identificar las cualidades de éste se reconoce el mundo cualitativo, se abren los sentidos y se entrelazan con los factores culturales; así vivimos el proceso de nuestra propia creación y transformación como seres humanos (p.17). En este sentido, para Eisner las

artes juegan un papel trascendental en la transformación de la conciencia. A través de ellas se desarrolla el pensamiento, debido a que el proceso de construcción de conocimiento se genera a partir de modelos, materiales, procedimientos, situaciones y significados que difícilmente se pueden expresar por otros medios. Esta producción de experiencias sensibles favorece el desarrollo del individuo de modo más perceptivo y más receptivo, pues al explorar el mundo desde la sensorialidad se desenvuelven los sentidos y este fenómeno contribuye a la diferenciación de tipos de experiencias. Esta distinción es parte de las operaciones cognitivas de la mente, como la clasificación, la categorización, la cualificación y la formación de conceptos. Para Eisner estos aspectos contribuyen al desarrollo de la imaginación y del proceso creativo. En opinión de Vygotsky, este proceso está dividido en dos partes, una llamada impulso de plasticidad, y otra, actividad creadora. La intención de mencionar estos aspectos relacionados con la educación artística es precisamente que las artes son instrumentos y herramientas de mediación, no sólo como lenguajes específicos y medios de comunicación, sino también como recursos transformadores de la conciencia, es decir, acercan al ser humano al conocimiento reflexivo de las cosas. Las artes son mediadoras porque contribuyen al desarrollo cultural y social del ser humano desde una mirada más crítica, más analítica y más sensible.

En el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica se ha considerado, desde su estructura y planeación, un planteamiento que complementa la perspectiva del plan y programa de estudios de educación básica desde una mirada interdisciplinaria de las artes que

contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una posición de horizontalidad, incluida en sus metodologías, modalidades, ejes e interacciones.

Desde las metodologías se utilizan recursos artísticos interdisciplinarios (artes visuales, danza, música, teatro, entre otros) que favorecen un panorama más amplio de modos de organizar, planear, diseñar y generar estrategias y recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se promueve la participación del grupo de forma colectiva y el trabajo colaborativo, la experimentación a través de las distintas disciplinas artísticas y, en conjunción, la escucha y el diálogo. Los profesores coordinadores son coaprendices pues guían, orientan, median y participan como miembros del grupo, y los profesores participantes cuestionan su práctica profesional a partir de las situaciones que se generan en los espacios del Diplomado y de sus experiencias previas. En algunos casos se logra un ambiente de comunidad y los profesores se mantienen en contacto una vez terminados los cursos. Se pretende una búsqueda constante de conexión con el currículo de educación básica; no obstante, uno de los principios del Diplomado es la flexibilidad en los contenidos como parte del proceso de horizontalidad y del enriquecimiento de los saberes mediante las experiencias vividas en él.

Desde las modalidades se promueve la investigación, indagación y exploración con distintos recursos artísticos, teóricos y metodológicos. Se induce a la reflexión y al pensamiento crítico y se genera una inquietud hacia la plasticidad corporal y mental.

Los ejes cuerpo, espacio y tiempo son recursos de exploración y de conocimiento de lenguajes artísticos que amplían

y profundizan el panorama del campo de conocimiento, y permiten una interacción con otros campos y áreas cognitivos.

Las interacciones de todos los aspectos anteriores contribuyen al proceso interdisciplinario y a la formación del pensamiento complejo, en sus diversas dimensiones, niveles e intersecciones.

Autoridad docente

Considerar la verticalidad y la horizontalidad como paradigmas ideológicos y epistémicos nos lleva a reflexionar sobre el lugar y función del docente en estas perspectivas. Mientras que en la forma vertical la organización escolar toma como centro los contenidos y al docente como “experto” y transmisor de ellos, la forma horizontal ve al alumno en un lugar activo, busca el diálogo, concibe al docente como un mediador, que considera el saber previo de los alumnos, para así construir de manera colectiva el conocimiento.

El conocimiento como una forma de poder posiciona al docente como el sujeto que lo ejerce basándose en su posición de “conocedor”, por lo tanto, goza de una autoridad, que legitiman el sistema educativo y la cultura escolar. Esta autoridad se ejerce en los salones de clase y determina las prácticas docentes. La autoridad es entendida como un poder legítimo, que pone en juego la dominación, la obediencia y la legitimidad; a pesar de que se ha procurado desde los planteamientos pedagógicos de los planes y programas matizar la autoridad del docente, éste sigue ejerciendo su autoridad por la constante repetición de prácticas que legitiman su lugar dentro de la pirámide.

En el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica se proponen formas de organización escolar basadas en una perspectiva horizontal, en la que el docente no es quien detenta el poder y la autoridad, sino que es un coordinador que media en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de conocimiento. Así, el docente participante identifica otras formas de trabajo y otros modos de ejercer la autoridad docente, o desdibujarla en el caso de las modalidades en dupla o en cuarteto.

En la construcción metodológica del Diplomado se han propugnado otras formas de trabajo docente, en las cuales la autoridad docente se diluye y entran en juego el diálogo y el consenso, así la modalidad de dupla y cuarteto operan como dispositivos pedagógicos para matizar la autoridad y el poder dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La autoridad se comparte, entran en juego procesos de negociación, de intervención y participación. Asimismo, al considerar los saberes y experiencias de los docentes participantes la autoridad se comparte con éstos, dado que se opera a manera de comunidad de aprendizaje, y en ella todos los sujetos implicados en la relación educativa gozan de autonomía y libertad para expresar, compartir y construir el conocimiento, de tal manera que también ejercen su autoridad.

Es importante considerar que al concluir el Diplomado los docentes participantes regresarán a sus aulas a continuar con su labor, y difícilmente podrán trabajar a manera de dupla o de cuarteto; sin embargo, regresan con otra perspectiva de trabajo, reflexionando su lugar y el uso de su autoridad frente a los alumnos, para así ejercer otras prácticas docentes, el trabajo colaborativo con otros docentes, con miras a un trabajo

colegiado, es decir, compartirán sus saberes y la autoridad en la relación educativa.

Igualdad en la construcción del conocimiento

El papel de la escuela en la construcción de conocimiento es fundamental para proponer la equidad y la igualdad en una sociedad en transformación constante y en un terreno global.

La perspectiva vertical y el lugar del docente en la escuela ha devenido en la reproducción de roles de autoridad y obediencia, en la que los alumnos son vistos como meros receptores de información y conocimiento, dejando de lado sus capacidades y conocimientos sobre el mundo y la realidad, por lo que es necesario dotarlos de un lugar activo y de participación para que ellos puedan tener autonomía en su proceso de aprendizaje.

La propuesta metodológica del Diplomado pretende, como ya se ha mencionado, la transformación de las prácticas educativas, pasar de la verticalidad a la horizontalidad, en la que el docente se coloque como un mediador y coordinador en la construcción del conocimiento, con base en su capacidad dialogante y de negociación, fundándose no sólo en los contenidos marcados en los planes y programas, sino también en la voz de los alumnos, colocándose en un rol de igualdad, de manera que permita el ejercicio de la participación en la búsqueda de la transformación social.

La igualdad en los procesos educativos se ha planteado desde distintas teorías pedagógicas; sin embargo, en la realidad educativa y en las prácticas docentes aún perviven patrones de desigualdad. Por ello el planteamiento en el Diplomado es

compartir la autoridad en la relación educativa, y a partir de la horizontalidad desarrollar procesos igualitarios en la construcción del conocimiento.

La noción de igualdad apela al reconocimiento de la diferencia y de la diversidad; toma como premisa que la exclusión escolar repercute en una exclusión social y laboral, por lo tanto se pretende evitar el anonimato en el aula, dar la voz al alumno y valorar sus saberes, para así identificar que hay igualdad en el acceso a la educación, equidad en los aprendizajes y en las consecuencias de éstos.

La igualdad también apunta a la equidad de género, en la que hombres y mujeres tienen el mismo derecho y participación en la construcción de conocimientos para un aprendizaje autónomo, que consolide en el alumno el autoconocimiento, la autoestima, la identidad, el respeto y la tolerancia.

Educar desde una mirada igualitaria permite la construcción de ciudadanía, de tal manera que los participantes de la relación educativa, docentes y alumnos, incidan en la transformación escolar y social de forma integrada.

Considerar la igualdad en la educación es dotar a los alumnos de una responsabilidad, primero de su aprendizaje, y después de autonomía para así prepararlos a incidir socialmente, es decir, darles las herramientas con las cuales construirán puentes entre pares en la preparación para la vida.

La construcción del conocimiento en la escuela debe ser un proceso basado en la diversidad; el docente como mediador y agente de cambio debe operar de manera horizontal, construyendo una comunidad de aprendizaje, que dote al alumno de herramientas intelectuales, afectivas y políticas. La meta es que éste tenga autoconocimiento y autonomía en

su aprendizaje, que pueda dialogar con otros y juntos incidir en la transformación de la sociedad y con ello de la propia educación.

Referencias

- Alba, M., Barragán, C., Chávez, H., Fernández, S., Ibarra, M., Mendoza, A.E., Muñoz, N. (2012). *Documento maestro del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes. (Documento de circulación interna).
- Eisner, W. E (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Ediciones Antonio Machado.
- Vygotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.

Aprender a mirar la intervención docente desde los procesos y procedimientos del arte

ADA ELSA MENDOZA RIVERA

*Llegué a este Diplomado vestido de traje,
buscando ser el mejor maestro del mundo.
Me voy de este Diplomado en mangas de camisa,
sin corbata, sin una agujeta,
lleno de posibilidades, de sueños y de ideas.*

EDIEL EFRÉN CORTÉS

Aprender a mirar la intervención docente implica aprender a mirar la forma en que los participantes se adentran a través de las prácticas artísticas que se desarrollan durante el Diplomado, a vivenciar las significaciones que hemos construido en torno al cuerpo, el espacio y el tiempo, así como reflexionar acerca de las formas en que éstas se derivan de procesos socialmente normalizados y culturalmente significados.

En cada línea didáctica del Diplomado las prácticas artísticas interdisciplinarias aparecen como un modo de abordar los ejes temáticos de reflexión: cuerpo, espacio y tiempo, en donde se crean nuevos objetos de pensamiento que abren a los participantes la oportunidad de cambio y de confrontación de los saberes, así como, enfrentarse a la crítica del pensar y del hacer con el fin de desarrollar el pensamiento creativo, el cual les permite vivenciar de forma libre las diversas maneras de

interpretación e interacción con la realidad, y con ello generar nuevos objetos de reflexión.

Este modo de trabajar trae como consecuencia que los docentes encuentren en los lenguajes artísticos una opción metodológica al alcance de la mano, pues si bien es cierto que la forma como los programas de estudio de educación básica plantean el estudio de las artes de un talante disciplinar (teatro, danza, música, artes visuales), desde esta perspectiva es posible que la interdisciplinariedad se pueda manifestar, ya que el Diplomado permite interactuar con los lenguajes artísticos y empezar a mirarlos de forma distinta: pintar los sonidos, sentir la textura, escuchar el espacio, observar los paisajes sonoros, son algunas de las posibilidades que los docentes encuentran en la propuesta metodológica que el Diplomado ofrece.

La enseñanza de las artes en la escuela ha transitado por un largo camino histórico disciplinar marcada por fronteras muy delimitadas, cada una con su territorio, objetos y métodos que le corresponden, y con un enfoque logocentrista (Aguirre, 2005), cuya finalidad era velar por una correcta transmisión de los saberes materiales e instrumentales dejando de lado al sujeto creador.

En este sentido, el docente que llega al Diplomado manifiesta la necesidad de aprender técnicas específicas que le ayuden a enseñar los distintos lenguajes artísticos, de tal forma que pueda aprender los diferentes modos de hacer arte con un fuerte grado de especialización como lo haría un artista; sin embargo, al descubrir que la propuesta del Diplomado no está enfocada en la enseñanza de dichas técnicas,¹ se enfrenta a una dislocación de sus saberes, lo cual le permite trasladarse

¹ La técnica, si se utiliza en algún momento, es concebida como impulsora de los procesos de sensibilización, creatividad y expresión.

al campo de la interdisciplina y explorar nuevas formas de conocimiento, así como aprender a ignorar las fronteras disciplinarias de los lenguajes artísticos para dar paso a los procesos de sensibilización, creatividad y expresión que le permitan generar nuevas prácticas de enseñanza.

Al principio del trabajo con el Diplomado inicié la modificación de la estructura de todos los Diplomados a los que había asistido, en donde siempre hay asesores que dirigen la tarea, exponen desde el inicio las reglas de los trabajos que debemos entregar, e incluso el tipo de participaciones que debemos de efectuar. En el Diplomado, en cambio, no hay reglas, no hay especificaciones de trabajos, no hay reglas de participaciones, no hay criterios establecidos para evaluar, esto en lo particular me permitió sentirme libre, cómoda y con interés para entender el tipo de participación en el Diplomado. Para adaptarme al nuevo estilo de trabajo de entrada me obligo a saber escuchar a todos los compañeros, no buscar respuestas, no criterios ni juicios de los que se plantea en cada sesión, sino a partir de la escucha enriquecerme de los saberes propios y de los demás y no en materia de conceptos ya creados, discursos repetidos, ejemplos ya acotados, o reseñas de contextos ya conocidos. [...] Estos cambios de estructura que tuve que modelar me ayudaron a poder cambiar la forma de comunicación con mis alumnos, a verlos de otra forma, a descubrir necesidades educativas que no había identificado, y que con la flexibilidad de pensamiento que me había llevado el Diplomado me fui sintiendo más segura para hacer nuevas cosas con los alumnos.
(Relato testimonial Verónica González Gómez)

Asimismo, para la gran mayoría de los participantes las artes se vuelven una posibilidad a su alcance. Al percibirse de sus propias capacidades, y de que pueden expresarse y crear a través de los lenguajes artísticos, encuentran la posibilidad de transformar la forma de participar, tanto en equipo como individualmente, y la oportunidad de reflexionar en colectivo en torno a conceptos nuevos.

El Diplomado logra agrupar perfiles de múltiples disciplinas y niveles. Esto lo convierte en un crisol para verter una gran gama de experiencias de los participantes; incluso en esta diversidad aquellos docentes que se han formado en alguna disciplina artística encuentran la posibilidad de explorar los ejes de cuerpo, espacio y tiempo, característica que les abre la oportunidad de encontrar diferentes caminos para explorar los elementos propios del lenguaje artístico, si bien es cierto que la tradición de la formación disciplinar en la que fueron formados los hace conducirse con un fuerte grado de especialización como instructor eficaz, al integrarse y fundirse entre las diversas formaciones de los participantes se dislocan de la disciplina y empiezan a mirar y a nombrar de forma distinta sus prácticas de enseñanza; se muestra que a partir del tránsito por las diversas prácticas artísticas se logra integrar el conocimiento y la reflexión en torno a éste, reaprendiendo la forma de observar, de sentir y pensar, por lo que se presenta la oportunidad de expresarse a través de una gran diversidad de medios y no sólo mediante el que privilegia la disciplina.

La propuesta metodológica del Diplomado permite a los docentes descentrarse de prácticas de enseñanza que por largo tiempo han formado parte del repertorio docente. Las diversas modalidades (laboratorio, clínica, seminario-taller)

permiten transitar al docente por la apropiación de saberes a través de la reflexión de la experiencia; el desarrollo de habilidades perceptivas y expresivas mediante la experimentación de sensaciones directas basadas en su sensibilidad y corporeidad, así como adentrarse en la comprensión y significación de los códigos de los diversos lenguajes artísticos:

Los laboratorios fueron una gran experiencia para mí, porque experimenté sensaciones nuevas, constaté que soy capaz de expresarme con mi cuerpo sin inhibiciones, ya que adquirí seguridad en mí misma, y esto me llevó también a desplazarme en el espacio con una gran variedad de intenciones que no conocía, y en cuanto al tiempo fue importante para mí reflexionar en torno a lo relativo que es, cómo marca mi vida y sobre todo cómo podemos transformarlo en arte.
(Relato testimonial, Patricia Acosta Montes de Oca)

Al explorar formas distintas de lograr la transmisión de los saberes por medio de los lenguajes artísticos, los participantes manifiestan la necesidad de buscar nuevas posibilidades en el hacer, hablar, conocer, reflexionar, dialogar y construir conocimiento, elementos que les permitan difuminar las fronteras disciplinarias y fundar nuevos puntos de anclaje con sus alumnos para generar situaciones didácticas que detonen la creación de ideas producto de la reflexión, observación, el análisis, la comparación y la elección.

Así, los participantes perciben, a través del manejo de los lenguajes artísticos, una mutación de los modos de transmisión del saber, los cuales de alguna forma han sido legitimados en tiempo y espacio por la escuela a través diversas disciplinas.

Según Barbero (2003), la des-localización/des-temporalización de los saberes implica que éstos escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber, es decir, que el manejo de los lenguajes artísticos permite al docente encontrar nuevos lugares para la transmisión de los saberes:

Mi primer día en el Diplomado llegué de traje, es un lugar importante y valía la pena, era el lugar en donde buscaba las herramientas para ser el mejor maestro. La indicación rompió el esquema, *vengan con ropa cómoda*, me reí, creo que era el único en tan opuesta petición, pero me di cuenta que llegué al lugar correcto. Aun de traje soy el maestro que está acostado en el salón, al que no le importa arrastrarse o subirse al escritorio, el que es capaz de dictar un apunte cantando, o interpretar la nueva versión musical de cómo funcionan los anticuerpos, de hacer un monólogo de los puntos en que coinciden las problemáticas intestinales y el calentamiento global. [.....] Descubrí que se abrió un mundo lleno de posibilidades, de sueños y de ideas. (Relato testimonial, Ediel Efrén Cortés)

De acuerdo con Barthes (citado en Rancière, 2007), la interdisciplinariedad no consiste en confrontar disciplinas ya constituidas, sino en crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie. En este sentido, la propuesta metodológica del Diplomado brinda la posibilidad de imaginar nuevas prácticas que ofrezcan formas distintas para lograr situaciones de aprendizaje que escapen de los límites de los campos semánticos, y con ello generar nuevas prácticas discursivas y de acción, las cuales encuentran campo fértil en la escuela debido a la gama enorme

de posibilidades de abordaje de los contenidos curriculares que los participantes trasladan a sus aulas.

En este punto los participantes realizan un desplazamiento de las prácticas artísticas hacia los demás campos de conocimiento, lo que genera nuevas formas de interacción con los alumnos en un modelo abierto de enseñanza que permite desarrollar el pensamiento divergente y creativo, el trabajo en equipo y la introducción a la investigación como medio para el aprendizaje.

El haberme dado la oportunidad de trasladar lo aprendido a las aulas fue una experiencia maravillosa. Pude darme cuenta de las habilidades que muchos niños tienen, desde modular el tono de voz hasta realizar cualquier actividad que tenga que ver con el cuerpo, y ligarlo también con el canto, es decir, logré observar que muchos de los niños pueden coordinar con las manos diferentes partes del cuerpo y a la vez cantar, así como también pude observar que a muchos niños les cuesta trabajo. [...] Al principio me costó trabajo, pero después comprendí la propuesta metodológica y pude adaptarla a mis niños, y realmente les encantó. (Relato testimonial, Mónica Mendel Pérez)

El carácter interdisciplinario del Diplomado orienta la forma de llevar a cabo desplazamientos de los territorios de las disciplinas. Tales desplazamientos se consolidan como una práctica cotidiana a lo largo de los diferentes módulos, y con ellos los participantes descubren la riqueza del carácter interdisciplinario, así como el abanico de posibilidades que éste ofrece en la práctica diaria para el abordaje de los contenidos curriculares, puesto que al realizarlo mediante los

diversos elementos de los lenguajes artísticos se generan las condiciones para crear ambientes de aprendizaje, en donde lo significativo se encuentra en la interacción del grupo y en la generación de procesos colaborativos y no en los productos individuales.

A lo largo del Diplomado se exploran los elementos de los diversos lenguajes artísticos para que sea comprensible la trama de las cosas, pues el mundo artístico lo forman procesos, estructuras, actitudes, valoraciones, transformaciones, funciones, comportamientos, rituales, significaciones, etc., elementos que permiten comprender la cotidianidad y su acontecer. En este contexto los participantes echan mano de los distintos saberes provenientes de las biografías individuales para construir desplazamientos que apunten a la construcción de un modelo de enseñanza en el cual los elementos de los lenguajes artísticos se perciban como un modo de conocimiento y forma de interpretar la realidad, y como un medio para obtener conocimiento válido del mundo, de la experiencia, de las sociedades y de los procesos de nosotros mismos. Este modelo señala que los valores artísticos no son absolutos, sino productos culturales que gozan de autoridad sólo dentro de una cultura dada.

Teníamos que ver el arte desde otra perspectiva y saber que el arte se teoriza y se valida epistemológicamente, esto sería sólo el inicio de lo que estábamos haciendo. En la universidad leí mucho sobre metodología del arte, sobre las funciones y propiedades, estatus y delimitaciones filosóficas pertinentes, en el Diplomado, por fin las entendí. (Relato testimonial, Ediel Efrén Cortés)

Desde la antropología se sabe que las diferentes culturas y lenguas han permitido construir distintas formas de nombrar y pensar el mundo, diversas cosmovisiones. En este sentido, la investigadora Elsie Rockwel (2000) propone pensar la escuela desde una perspectiva sociocultural, como un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de signos y herramientas culturales es mediado por el cruce entre un sujeto conocedor y otros sujetos que desean aprender, encuentro que lleva a producir y transformar el conocimiento, el cual es objetivado de diferente forma en cada una de las maneras en que ocurre el encuentro intergeneracional con los objetos culturales: diferencias en la ubicación en el encuentro; diferencias en la relativa distribución del conocimiento entre grupos e individuos y en los criterios y mecanismos de inclusión y de exclusión; diferencias en los modos de representación del conocimiento y en los lenguajes empleados para formalizarlo.

En este contexto, el arte como objeto cultural que inevitablemente se introduce en el contexto escolar se puede considerar como un medio por medio del cual es posible objetivar saberes del mundo, así como un instrumento de conocimiento que incita a descifrar distintas formas del saber. En este punto encontramos un nódulo de intersección en el que para lograr que los docentes puedan imaginar nuevos abordajes en su práctica, tomando como base las artes y sus lenguajes, es necesario que piensen el fenómeno artístico como una unidad compleja en donde interactúan con un “hacer”, con la apreciación crítica y la comprensión del contexto sociohistórico en el que sucede el hecho artístico, rasgo que hace variar tanto la forma de aprender y de enseñar a través del arte como el significado que se le confiere a las prácticas de enseñanza.

En México el enfoque de la actual propuesta curricular para la enseñanza de las artes considera los lenguajes artísticos como medio para comunicarse, expresar pensamientos, sentimientos e ideas; para aprender y reflexionar sobre el mundo personal, social y cultural, así como una forma de conocimiento² en la 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, además de manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.

A través del campo de formación desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011), la enseñanza de las artes se ve permeada por una dimensión existencial que involucra la conciencia del cuerpo, del cuidado de sí y el reconocimiento de ser persona única, y se combina con la dimensión sociomoral, lo cual, según Yurén (2005), implica un descubrimiento gradual del otro, de la diversidad sociocultural, así como de las semejanzas y la interdependencia de todos los seres humanos; significa también tomar conciencia de uno mismo primero (quién soy) para ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. Este enfoque permite dimensionar desde otro lugar las artes y no sólo centrarlas en la enseñanza de sus técnicas.

El Diplomado me dio los elementos para detenerme a observar, a degustar todo mi entorno y a disfrutar los integrantes de

² La propuesta curricular de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) considera cuatro campos de conocimiento o de formación: *a)* lenguaje y comunicación, *b)* pensamiento matemático, *c)* exploración y comprensión del mundo natural y social, *d)* desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011).

mi espacio. El estar bien como personas nos abre la posibilidad de externar siempre cosas positivas y propositivas. Los diferentes ejes que aborda el Diplomado son muy acertados porque debemos partir de nuestro autoconocimiento, es decir, partir del interior y aceptarnos de la forma en que somos, y aprender a compartir el espacio, esto nos da cordialidad con los otros y nos ayuda a tener espacios en armonía y crecimiento. (Relato testimonial, María Angélica Liceaga Lara)

El Diplomado permite a los participantes vivir la conciencia de sí no sólo de forma individual, sino que mediante las diversas modalidades ésta se convierte en una experiencia colectiva que permite reflexionar en torno al estado de las cosas y poner en juego la actividad creativa para transformar la cotidianidad y explorar nuevos horizontes y perspectivas desde las cuales comprender y actuar en el mundo; permite poner en juego las habilidades de los participantes como elementos ordenadores del pensamiento, como vía de desarrollo armónico y herramienta para la percepción y la experimentación.

La propuesta del Diplomado hace una aportación valiosa para ayudar a comprender y crear situaciones de aprendizaje por medio de las cuales pone a dialogar los diferentes campos del saber que se conjuntan mediante la diversidad de perfiles que confluyen en los diferentes espacios, y en los cuales la creatividad se convierte en una herramienta fundamental para reconstruirse y reinventarse.

El planteamiento metodológico del Diplomado nos ha permitido aprender a mirar la intervención docente desde los procesos y procedimientos del arte; aprender a mirar la forma en que se crean nuevos objetos de pensamiento, formas

distintas de nombrar lo nombrable, descentrarse de las recetas creadas y difuminar las fronteras de las disciplinas para dar paso al desarrollo del pensamiento creativo, y con ello poner en juego los elementos de los lenguajes artísticos para desplazarlos hacia el aprendizaje de otras asignaturas, lo cual se convierte en una herramienta poderosa al alcance de la mano de todos los participantes.

Referencias

- Barbero, J. M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *En Revista Iberoamericana de Educación*, (32).
- Rancière, J. (2007). Pensar entre disciplinas. Hilda García (trad.). En *Educar: (sobre) impresiones estéticas*, Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde la perspectiva histórica cultural. En *Interações Universidade São Marcos*, V(9), Red de revistas científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal, Universidad Autónoma del Estado de México.
- SEP (20011). *Plan de estudios Educación Básica Secundaria 2011*. México: SEP.
- Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (2005) Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. *REDIE. Revista Electrónica Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508212>

IV. Alcances, descubrimientos y desafíos

La expectativa

MARGARITA VERA

Las artes han estado presentes en el contexto educativo nacional por mucho tiempo, su presencia sigue vigente a través del “Plan de Estudios 2011. Educación Básica”, con ello se espera que la educación artística coadyuve a alcanzar los estándares curriculares planteados para favorecer el desarrollo personal y para la convivencia. Por otro lado, también se advierte su presencia mediante los tradicionales festivales, donde se realizan y justifican actividades en nombre de la asignatura de educación artística, los cuales se han convertido en prácticas sedimentadas al interior de los centros escolares.

Es necesario reconocer que las actividades artístico-culturales presentadas en estos festivales están íntimamente relacionadas con las disciplinas artísticas de danza, música, teatro y artes plásticas; infortunadamente, su práctica reiterada ha estimulado que se desvirtúe el propósito de la educación artística, ya que muchas de las horas destinadas a la asignatura son utilizadas para elaborar *artefactos*,¹ es decir,

¹ En este contexto podemos llamar artefacto a las actividades o a una serie de prácticas escolares que realizan los alumnos sin que sepan por qué o para qué las llevan a cabo. Flavia Terigi (2006) dice que: “Numerosas prácticas de las que tienen la enseñanza cotidiana de las artes en las escuelas pueden ser analizadas como

que los maestros se amparan en las artes y emprenden repetitivos ensayos de los bailables regionales, la enseñanza de diversos géneros de canciones o la utilización de materiales para elaborar manualidades como tarjetas, bordados, floreros etc., esto sin tener claro qué o cómo esto puede potenciar el desarrollo de sus alumnos.

Es muy común que en las escuelas de educación básica se utilice el tiempo destinado a la asignatura de educación artística para preparar los tradicionales festivales, cuyo objetivo es conmemorar fechas importantes marcadas en el calendario escolar. Para que estas fechas no pasen inadvertidas, a los maestros se les delega la responsabilidad de preparar y organizar programas con números artísticos; por lo tanto, muchos maestros limitan los objetivos de la educación artística a la práctica y ejecución de este tipo de actividades, que muchas veces consideran un campo de conocimiento ajeno y difícil de abordar.

Al tener este compromiso, algunos docentes buscan alternativas para atender esta inequívoca tarea que se les presenta año con año; hay quienes contratan especialistas en alguna disciplina artística para que les ayuden a montar el número

artefactos. La tradicional ocupación de las horas de música en la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efemérides como justificativo para ejercitarse coreografías folclóricas, la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y pintura, una por clase o por sesión, son ejemplos un tanto tradicionales —pero no por eso sin vigencia— de los modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de estas disciplinas dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área.” (p. 35) Terigi, F. (2006). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Akoschky, J. et al. *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

artístico; otros más buscan aprender y vincularse con las artes tomando cursos, talleres o diplomados en los cuales puedan adquirir conocimientos para trabajar la asignatura de educación artística.

En esta búsqueda de conocimientos en el área de educación artística llegan al Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica docentes con una expectativa más o menos explícita; los maestros esperan que los coordinadores les enseñen algo nuevo, algo que puedan aplicar en sus escuelas, llegan con una necesidad de aprender técnicas de las diferentes disciplinas artísticas, que los coordinadores les digan o les den ejemplos de cómo pueden trabajar los contenidos de educación artística, o bien, les den ideas prácticas para poner sus números artísticos. Además, se advierte que se incorporan con una actitud pasiva, es decir, con la idea de que han de llegar a sentarse a escuchar una exposición previamente preparada y tomar nota de lo que el coordinador explicará, pero esta actitud cambia radicalmente cuando se inicia su experiencia en el Diplomado, su expectativa se va moviendo de lugar desde la primera sesión; esto se aprecia en las expresiones de algunos maestros que han participado en el Diplomado; por ejemplo, la maestra Edith¹ argumenta: “Descubrí lo importante que son los sentidos para aprender sin ni siquiera sacar un cuaderno para tomar notas, aprendí haciéndolo...”. Y el profesor Luis Alberto² comentó: “no fue la sesión que esperaba, pero salí con el enri-

¹ Maestra-participante integrante del grupo 2 de la primera emisión del Diplomado, que se realizó del 17 de marzo al 7 de julio del 2012.

² Maestro-participante integrante del grupo 2 de la tercera emisión del Diplomado, que se realizó del 6 de septiembre al 14 de diciembre del 2012.

quecimiento de mi ser, pues descubrí que mi cuerpo tiene una reacción al movimiento debido a sus emociones.” Y la maestra Silvia³ comentó: “En un inicio estaba con la expectativa hacia una metodología de enseñanza, pues me sentía angustiada por la manera de enseñar...”.

Antes de continuar, es importante señalar que la gran mayoría de los maestros que se inscriben al Diplomado que ofrece el Cenart son maestros frente a grupo que trabajan en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria); y en un menor porcentaje, también se inscriben maestros que tienen funciones administrativas, así como docentes que imparten clases en los niveles de educación media superior y superior. Independientemente del nivel en que trabajen, es claro que los docentes llegan con un positivo deseo de superación, e intuyen la importancia y los aportes que las artes pueden brindar a mejorar la calidad de la educación en sus alumnos. Pero muchas veces no saben cómo abordar los contenidos de educación artística y no encuentran el sustento en las actividades que realizan. Dice la maestra Elizabeth:⁴ “la educación artística es fundamental para el desarrollo integral de todo ser humano, también es cierto que en las escuelas se descuida mucho este aspecto y pienso que se debe a que los maestros de primaria, como yo, no se fortalecen ni se trabajan como un eje rector la educación artística”.

Una vez que los docentes participantes empiezan a transitar por el módulo I notan y perciben inmediatamente que la

³ Maestro-participante integrante del grupo 1 de la primera emisión del Diplomado, que se realizó del 17 de marzo al 7 de julio del 2012.

⁴ Maestra-participante integrante del grupo 2 de la tercera emisión del Diplomado, que se realizó del 6 de septiembre al 14 de diciembre del 2012.

propuesta metodológica del Diplomado apoya los postulados del actual enfoque de la educación básica, y poco a poco se empieza a disipar la idea que se tiene de la asignatura de educación artística al interior de los contextos escolares. Y aún más, descubren que dicha propuesta aboga por el desarrollo humano integral, por lo que llegan a afirmar que el arte en las escuelas no es un accesorio, entretenimiento ni un objeto de festivales y bonitas presentaciones.

Su expectativa da un vuelco drástico, ya que el trabajo del Diplomado los enfrenta con una participación activa y lúdica, donde los participantes a través de la exploración y experimentación se descubren como seres sensibles y potencialmente creativos. Expresa un maestro:⁵ “descubrí que no sólo se siente a través del contacto físico, sino que eso que está dentro de nosotros también se puede percibir, cada paso, cada movimiento, fluía por todo mi ser, llegué a la paz interior, a la plenitud, me reencontré con el ser que soy”.

Además, descubren que el Diplomado no está enfocado en enseñar técnicas y dinámicas específicas para trabajar con las distintas disciplinas artísticas, sino que va mucho más allá, porque aunque la técnica está presente y se utiliza en algún momento, ésta es concebida como impulsora de procesos de sensibilización, creatividad y expresión de los propios participantes, y no como un objetivo; no se pretende instruir a los maestros en la adquisición de ningún tipo de técnica, ni tampoco se enfrentan a sesiones congestionadas de conceptos teóricos descontextualizados de su realidad y su quehacer docente.

⁵ Maestro-participante integrante del grupo 1 de la quinta emisión del Diplomado, que se realizó del 13 de junio al 27 de septiembre del 2013.

Los maestros viven en carne propia la experiencia de trabajar con procesos artísticos de diferentes lenguajes en torno a un concepto, ya sea *cuerpo, espacio o tiempo*. Esto permite que comiencen a percibir la sensación de haber recuperado su cuerpo, además de concebir un sentimiento de solidaridad y aprecio por sus compañeros, para después encontrar en los conceptos nuevas posibilidades de entender la relación entre arte y educación, el papel del cuerpo en el arte y la importancia de la actividad corporal en la escuela. Dice la maestra Yelitze, quien fuera participante en el Diplomado durante la primera emisión:⁶

Este laboratorio me ha servido para recordar la importancia de utilizar un instrumento de aprendizaje tan maravilloso como lo es nuestro cuerpo. Muchas veces los docentes nos olvidamos que, como seres humanos tenemos la necesidad de desarrollar todo nuestro potencial corporal (principalmente los niños y adolescentes que están en etapa de descubrimiento), y únicamente nos dedicamos a vaciar contenidos temáticos en nuestros alumnos, buscando incluso una homogeneidad en sus estilos y ritmos de aprendizaje. El desarrollo de las dinámicas me ha permitido mirar al movimiento y al cuerpo como una alternativa de trabajo que sirve como medio para hacer que la teoría se vuelva vivencial...⁷

⁶ Maestra-participante integrante del grupo 3 de la primera emisión del Diplomado que se realizó del 17 de marzo al 7 de julio del 2012.

⁷ Las expresiones de los maestros se tomaron de las bitácoras realizadas en el transcurso del Diplomado, donde lo participantes van narrando su experiencia sesión tras sesión. Las bitácoras las resguarda la Subdirección de Planeación Académica del Cenart.

Otro cambio significativo que se produce entre los maestros-participantes, y que también es digno de resaltar durante su trayecto en el Diplomado, como ya se adelantaba párrafos atrás, es que éste propicia una transformación acerca de la idea que tienen sobre el arte. Los participantes perciben que además de todo aquello que el arte aporta por sí mismo en los procesos formativos, es factible aprender otras asignaturas por medio de las prácticas artísticas. Asimismo, para la gran mayoría de los participantes las artes se vuelven una posibilidad a su alcance; además, contrarrestan la idea generalizada y errónea de que sólo los artistas pueden impartir una buena clase de educación artística. Esto ocurre debido a que advierten sus propias capacidades de expresión y creatividad a través de los lenguajes artísticos.

El cambio de la expectativa ocurrida en los maestros también se percibe en la manera de mirar los espacios en que se desenvuelven cotidianamente: su casa, las calles que transitan, su escuela, su aula y cómo ello repercute en su labor docente; su experiencia en el “Laboratorio de espacio” invita al docente a situarse frente a estos espacios y las prácticas artísticas, desde una perspectiva en la que empieza a concebirse como agente de cambio. Las resistencias y protestas iniciales en relación con que en las escuelas no es posible realizar lo trabajado en el Diplomado se debilitan. Los participantes asumen su capacidad de transformar y de crear otras sensaciones espaciales, otros “espacios” en un escenario que parecía inamovible. El comentario de la maestra Ma. Olga⁸

⁸ Maestra-participante integrante del grupo 1 de la quinta emisión del Diplomado, que se realizó del 13 de junio al 27 de septiembre del 2013.

en relación con el tema sirve de ejemplo del cambio de visión que puede provocar el Diplomado:

Creo que a través de estas percepciones del espacio puedo reinventar, modificar, generar espacios nuevos, creativos y libres. Me parece que esta experiencia me lleva a tener una mirada diferente del espacio que ocupamos en mi lugar de trabajo, cómo interactúo con mis compañeros, con mis alumnos y en general con la comunidad donde me encuentro inmersa. Y a partir de ello plantear cómo se puede modificar y enriquecer este espacio en lo individual y en lo colectivo.

Muchos comentarios que los docentes expresan en las experiencias vivenciales son sobre la libertad de jugar otra vez, acerca de volver a ver detalles que habían perdido de vista en sí mismos, en los compañeros, en las prácticas, en el aula y en general en la vida cotidiana. Expresa un maestro participante:

...fue una experiencia única jamás vivida en algún Diplomado, esa calidez con lo que nos acogieron, el escucharnos, dar confianza y respeto para nuestra persona, nos permitió darnos la oportunidad de descubrir o redescubrir lo que somos capaces de hacer, el inyectarnos el amor al arte para realizar un cambio en nuestra vida laboral y personal.⁹

Los procesos artísticos son potencialmente otros modos de aprender, pensar, comunicar, expresar, transformar vidas, en-

⁹ Maestro-participante integrante del grupo 1 de la quinta emisión del Diplomado, que se realizó del 13 de junio al 27 de septiembre del 2013.

tornos y prácticas. Y el reto es que todo aquello que se experimenta, se descubre, se analiza y reflexiona en el Diplomado pueda ser aplicable directamente en la escuela, que los maestros sean capaces de resignificar lo vivido desde otro lugar: desde la posibilidad de ser capaces de innovar y aventurarse a probar otras posibilidades a partir de sus saberes, reflexiones y propias indagaciones.

Los maestros reflexionan sobre la importancia y los aportes que puede brindar la educación artística al desarrollo personal de sus alumnos y al trabajo en el aula; fortalece la conciencia de la necesidad de trabajar la asignatura desde otra perspectiva, y debilita la concepción de que la educación artística se reduzca a simples manualidades y trabajos para las presentaciones en festivales.

Cierro con el pequeño comentario de la maestra Jessica, quien pronuncia su grato transcurrir por el Diplomado, además de compartir haber extendido lo aprendido hasta su aula: “La verdad es que me he enamorado al 100% del Diplomado, [...] y de todo lo que se aprende, yo y mis alumnos lo agradecemos mucho.”¹⁰

¹⁰ Jessica, maestra-participante integrante del grupo 1 de la primera emisión del Diplomado, que se realizó del 17 de marzo al 7 de julio del 2012.

Comunidades de aprendizaje: el placer de aprender en colectivo

SOLEDAD FERNÁNDEZ ZAPATA

Una de las cosas más significativas del Diplomado es cómo un grupo de personas de diferentes procedencias y diversos perfiles profesionales se conforma en una comunidad que comparte, experimenta, se transforma, dialoga, reflexiona y aprende. Ha sido importante observar cómo este proceso generaba placer y había un fuerte componente emotivo —tanto durante el Diplomado como al finalizar—.

Observar estas cuestiones me llevó a reflexionar acerca de lo que hacemos los docentes del Diplomado para propiciar que esto suceda, y así lograr la identificación de una cierta metodología. En ese sentido, y coincidiendo con varios autores, comparto la idea de que la educación es un proceso de carácter social en el cual el aprendizaje se desarrolla en colectivo, en oposición a la idea clásica que lo limita a un proceso individual. Por tanto, en este escrito alternaré mi voz, junto con la de otros colegas docentes del Diplomado, y lo que nos han dicho los participantes.¹ La

¹ Los grupos de alumnos de las diversas emisiones del Diplomado han estado conformados en su mayoría por docentes de educación básica de los diferentes niveles (preescolar, primaria y secundaria), así como por asesores

intención es entender cómo se construye una comunidad de aprendizaje.

Con tal fin retomaré el concepto de “comunidad de práctica”² enunciada por Etienne Wenger (2001), el cual se basa en: “una teoría social del aprendizaje y plantea la conformación de grupos de personas vinculadas a partir de un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido de maneras de hacer las cosas”.

Los docentes que impartimos el Diplomado nos vinculamos entre nosotros a partir del momento en que somos convocados para impartir los cursos y tenemos que compartir la autoridad docente con “otro” —ya sea en dupla o en cuarteto—. Sin conocernos (como muchas veces sucede, pues no escogemos con quien trabajaremos), tenemos que dialogar y llegar a consensos, puesto que nuestro compromiso es “llevar a buen puerto” el desarrollo del Diplomado. A pesar de que contamos con diferentes grados de experiencia como docentes, tenemos un compromiso con la educación artística, y asumimos la empresa conjunta de lograr que los participantes del Diplomado se reconozcan como sujetos sensibles y creativos, y que obtengan la confianza suficiente para experimentar en carne propia el trabajo con las artes (para que luego hagan lo mismo con sus alumnos en la escuela).

técnico-pedagógicos (ATP), supervisores, directores, artistas y especialistas en educación artística. Todos son profesionales de la educación con un gran bagaje de conocimientos y experiencias, por lo que en vez de alumnos prefiero llamarlos *participantes*.

² Concepto retomado por la Dirección de Desarrollo Académico del Cenart como una de las premisas metodológicas del Diplomado (DDA-Cenart, 2012, p. 32). A lo largo de este escrito me referiré a *comunidades de aprendizaje* como sinónimo de este concepto.

Dado que los docentes del equipo de especialistas que impartimos el Diplomado procedemos de distintas disciplinas y tenemos diferentes trayectorias profesionales, así como diversos grados de experiencia en programas de formación de maestros, no necesariamente ofrecemos una misma manera de hacer las cosas. Como ya dije, lo que sí compartimos es la visión de lo que pretendemos desarrollar con el grupo de participantes y un cierto enfoque de cómo orientar la práctica docente. Incluso, cuando nos toca trabajar en solitario —como sucede en algunos cursos— propiciamos las mismas cosas en el grupo de participantes: me refiero a la reflexión, la expresión verbal y no verbal, la creatividad, la escucha, el diálogo y la realización de tareas con una finalidad común.

Al inicio la mayoría de los participantes no se conocen entre sí, pero de alguna manera han sido libremente “atraídos” o convocados por el Diplomado y manifiestan un fuerte compromiso con la educación (el cual muchas veces se renueva). También, de alguna manera, comparten un repertorio común y maneras similares de hacer las cosas, y esto se puede observar con mucha claridad en las formas de expresarse (tanto verbalmente como a través de gestos y movimientos), según se trate de maestros del nivel de preescolar, primaria o secundaria. Además, comparten vivencias y experiencias comunes a los tres niveles, por ejemplo: las relaciones institucionales, la presión académica-administrativa, las relaciones con los padres de familia, las dificultades para trabajar en ciertos contextos, entre otras.

Pero la cuestión es cómo logramos en el Diplomado que —tanto docentes como participantes— sin conocernos nos dispongamos al trabajo, establezcamos una relación de confianza, y

nos conformemos en una comunidad en la que se respete la individualidad, se valore la diversidad y al mismo tiempo se labore con una finalidad común. De manera muy sintética, podemos decir que fomentamos el trabajo colaborativo, la experimentación, la reflexión y la construcción del conocimiento de manera conjunta; además, establecemos una relación de horizontalidad entre los docentes que lo impartimos y los participantes, pero hablemos un poco más sobre esta cuestión.

Qué hacemos los docentes del Diplomado para propiciar la conformación de comunidades de aprendizaje

En diferentes emisiones y sedes, los docentes del Diplomado hemos llevado a cabo diversas prácticas con la intención de que los participantes se integren como grupo y se asuman como una “comunidad”. Esto lo hacemos desde la primera sesión de trabajo, en el “Laboratorio de cuerpo”. Ha resultado muy importante iniciar el trabajo a partir del cuerpo porque los participantes han podido establecer contacto con su mundo interior, sensaciones, emociones y pensamientos propios, y a la vez, tomar conciencia de la presencia de “los otros”. Y esto ha sido posible a través del juego, del movimiento, de la mirada, de la risa, del contacto e incluso del tacto.

En el transcurso del Diplomado hemos podido observar cómo a partir de las vivencias con el cuerpo, el espacio y el tiempo se pueden compartir experiencias y reflexiones. Así, el hecho de propiciar la reflexión individual, en equipos y compartirla en el nivel grupal en forma de plenaria, va conformando “el espacio del diálogo”. El Diplomado ha ofrecido

también el tiempo para la conversación, en el que se puede compartir, donde puedo ser escuchado y escuchar al otro, y reconocerme en el otro (quien la mayoría de las veces tiene vivencias muy similares a las propias o comparte las mismas problemáticas).

Los participantes han comentado lo significativo que ha resultado este encuentro con “los otros”. Las sesiones finales de evaluación al concluir el Diplomado han resultado muy emotivas, porque de alguna manera saben que se acabó el tiempo y que ya no volverán a encontrarse en ese espacio de los viernes en la tarde y sábado en la mañana para vivir y compartir tantas vivencias (aunque muchos hayan seguido en contacto por la red al finalizar el Diplomado).

Pero regresando a señalar cuáles pueden ser los factores que propician que un grupo heterogéneo se conforme en comunidad, considero que uno es iniciar el Diplomado con un curso tipo laboratorio, el cual está basado en la vivencia, la exploración e interacción con uno mismo y con los otros. Y más aún si éste tiene como noción central el trabajo con el cuerpo (con el propio y con el de los demás compañeros). Iniciar el Diplomado a través del trabajo corporal es una “entrada” muy directa, pues se relaciona con realizar un trabajo sensible, perceptual y experiencial. Además, por medio del cuerpo se toca lo emocional y la vivencia subjetiva, lo cual ha resultado muy impactante para los participantes.

Otra cuestión que considero que propicia la integración de individualidades y la pertenencia a una comunidad es el carácter lúdico de muchas de las actividades realizadas a lo largo del Diplomado (en general en todo, y específicamente mucho más en los laboratorios).

Jugar ha sido importante para conocerse y disponerse a aprender juntos. Para conocer y respetar límites y reglas, y aun así crear cosas nuevas. También ha sido esencial crear un ambiente de confianza y una atmósfera de trabajo agradable, en donde los participantes se atreven a sentir, explorar, expresar, improvisar, crear, reflexionar y compartir.

El hecho de que el grupo de participantes sea heterogéneo, tanto en género como en edades, perfil académico y profesional, no ha sido una barrera para que se conforme en “comunidad”. Contar en un mismo grupo con docentes de los tres niveles educativos —preescolar, primaria y secundaria—, e incluso con algunos de preparatoria, con especialistas en artes (ya fuera egresados de escuelas de artes de educación superior o artistas que trabajaran en escuelas), o con directores o supervisores, ha Enriquecido el diálogo y las experiencias.

Otra cuestión que me parece importante señalar es que los docentes del Diplomado propiciamos relaciones horizontales —tanto de nosotros hacia los participantes como entre los participantes—. Independientemente del rol o estatus que cada cual tenga en su escuela o centro de trabajo, en el espacio del Diplomado todos eran “alumnos”: en ese espacio se “suspendían” el poder y los roles, y cada cual hablaba desde lo que sabía, desde su experiencia, desde sus problemáticas cotidianas. Esto suponía escuchar la vivencia del otro, “ponerse en el lugar de”, para poder comprenderlo. El aspecto interesante es que a partir de esos diálogos se han podido conocer distintas perspectivas del hecho educativo y de lo que se vive cotidianamente en las escuelas. Ha habido acercamientos significativos entre maestros y directivos (por poner un ejemplo), y una mejor comprensión de la comple-

jidad que supone la tarea de cada cual. Veamos lo que dijo al respecto un participante:

Y lo más importante es que hoy encontramos la manera más práctica de acompañar y guiar en los procesos individuales lejos de juzgarlos, se ha logrado gracias a la empatía que se llevó a cabo cuando nos convertimos de nuevo en alumnos y dejamos a un lado ser maestros.

Comenzamos entonces a crear colectivos de trabajo a partir de la aceptación del ser individual. (Bitácora 31 de marzo de 2012 del “Laboratorio de cuerpo”. Citado en Cárdenas y Fernández. Informe 2012, p. 123)

El hecho de que como docentes propongamos tareas y actividades que requieren elaborarse de manera colectiva obliga a ejercitarse en el diálogo y el consenso. Algo que debiéramos posibilitar en la escuela básica, pero que no siempre es factible. Por otro lado, los participantes han expresado que no están acostumbrados a trabajar en equipo porque ni durante su formación ni en su práctica docente han tenido la oportunidad de hacerlo. Así es que en el Diplomado ponen en práctica lo que diariamente les están pidiendo a sus alumnos que hagan. Y se logra también una mejor comprensión de los estudiantes, de sus necesidades y de las razones por las cuales a veces se niegan a hacer las cosas.

Además de promover el diálogo y la crítica constructiva entre los participantes, a través del trabajo en equipo con una finalidad común, los docentes del Diplomado propiciamos que en las tareas compartidas cada cual aporte desde sus conocimientos y experiencias. De esta manera se hace evidente

cómo, en palabras de E. Wenger, en una comunidad de práctica: “Cada uno actúa como si fuera un recurso para los demás, intercambiando información, tratando de comprender las situaciones, compartiendo nuevos trucos e ideas, haciendo compañía.” (2001, pp. 70-71) Como ya dije, esto se logra a partir de promover una actitud de escucha atenta y diálogo.

Pero también a partir de reconocer el bagaje de saberes y experiencias que cada individuo trae consigo, al llegar al Diplomado podemos establecer vínculos, desarrollar compromiso y que se llegue a crear un “repertorio compartido” entre todos los que ahí estamos (docentes y participantes).

En ese sentido, como docentes del Diplomado, no podemos situarnos en una posición docente de autoridad en la que nosotros (los docentes) enseñamos y los participantes aprenden. En muchas ocasiones, al evaluar los cursos o las diferentes emisiones del Diplomado, los docentes hemos manifestado lo mucho que hemos aprendido de nuestros “supuestos alumnos”.

Considero que en la conformación de una comunidad de aprendizaje el papel del docente es fundamental. Si se asume como guía y facilitador, y no como figura de autoridad moral “sabelotodo”, propicia que en el grupo se comparta la responsabilidad del aprendizaje y que éste se dé “en dos direcciones”. Como docente, esto implica tratar a los participantes de igual a igual, reconociendo que tienen unos conocimientos y saberes distintos de los propios, así como asumir el propio desconocimiento de algunos temas y formas de trabajar.

En ese sentido, como docente del Diplomado me constituyo en “recurso para el otro” (para el grupo) cuando comparto mi experiencia, la información que conozco, propicio

la curiosidad por investigar, facilitó materiales didácticos, y muestro estrategias y metodologías, entre otras.

Cómo viven los participantes conformarse en comunidad

Los grupos de las distintas emisiones del Diplomado han sido heterogéneos. Aunque ha habido algunas con mayor presencia de docentes de cierto nivel de la educación básica, en casi todos los grupos ha habido maestros junto con especialistas en educación artística que trabajan en la escuela. Incluso se ha dado el caso de la presencia de artistas en activo (aunque en menor número). Esta conformación ha sido muy enriquecedora para ambos. Veamos lo que dicen los propios participantes al respecto (comentario realizado por M.³ del grupo 3, durante la evaluación final del Diplomado):

Me gustó encontrarme con tantos maestros que laboran en educación básica con tanta experiencia. Comparto la emoción del grupo y de otros grupos por las actividades que realizamos, el gusto por compartir, el compañerismo, no ser el maestro sino asumirse como alumnos-compañeros. (Fernández, 2012, p. 17)

Los participantes con mayor experiencia o formación en artes, pero con poca experiencia como docentes de educación básica, en cambio manifiestan su admiración por estos últimos; quie-

³ Este testimonio lo expresó el participante en la sesión final de evaluación de la primera emisión del Diplomado, realizado en el salón de usos múltiples de la Biblioteca de las Artes del Cenart el 19 de agosto de 2012. Está registrado en una bitácora que elaboré entre julio y agosto de 2012.

nes cotidianamente se enfrentan al trabajo educativo con los niños y jóvenes, la mayoría de las veces en condiciones muy adversas. Y viceversa, los docentes de educación básica también se sienten admirados por la sensibilidad, la creatividad y los recursos de “los artistas”.

Esta admiración y respeto mutuos fue algo que llamó mucho mi atención. Pude observar cómo en el trabajo en equipo docentes y artistas compartían, se “impregnaban” unos a otros de ideas y modos de hacer; parafraseando a Hugo R. Mancuso (2008, p. 25), “se afectaban” unos a otros.

En el 2012, en el informe final que elaboramos conjuntamente con el maestro Alejandro Cárdenas, al finalizar el laboratorio de cuerpo escribimos:

Aunque en el grupo identificamos a una minoría de egresados de escuelas artísticas (los “artistas”) y una gran mayoría de docentes (los “educadores”, los “maestros”), esto no significó un inconveniente a la hora de trabajar con el cuerpo y de manera colaborativa. Por el contrario, constituyó una gran riqueza. Consideramos que se debe a que el trabajo con el cuerpo no hace distinciones para procesos de percepción, de sensibilización, de toma de conciencia, de exploración y de creatividad.

Lo interesante fue observar esa diversidad de cuerpos desplazándose en el espacio, realizando movimientos, improvisando, creando sin que nadie formulara juicios acerca de las habilidades o limitaciones corporales.

Desde la primera sesión, los alumnos se acercaban a nosotros para hacernos preguntas, pedirnos bibliografía, o compartir experiencias (ya fuera en el descanso o al final de la clase). En la tercera sesión surgió de manera espontánea la necesidad grupal

de convivir de forma más cercana durante el receso y para la cuarta sesión varios alumnos ya se habían organizado para llevar comida y bebidas y compartirlas en el descanso. (Fernández, 2013, p. 122)

Finalmente, esta diferencia no es tan importante porque cada cual aporta desde lo que es y lo que tiene, trabajando en colectivo con un propósito o fin común (como lo señala Wenger). Como mencionó un participante en una ronda de comentarios durante el seminario-taller del módulo II al referirse a quienes son especialistas en artes o artistas: “Ellos nos han enseñado que no existen los límites para la creatividad, que nos podemos equivocar, que se vale el error; pero no existe un *nosotros* y un *ellos*, no hay diferencia.” (Cenart, 2013)

Otro participante escribió en su evaluación: “Valoré la importancia de trabajar de manera colaborativa (es más enriquecedor) porque en la actualidad andamos tan presionados y tan aprisa que ya no nos damos tiempo de compartir con los demás.” (2012. Evaluación del “Laboratorio de cuerpo”).

Docentes, asesores, talleristas y directivos de distintos contextos, con trayectorias formativas y experiencia profesional muy diferentes entre sí, pero a la vez con problemáticas muy similares, encontraron en este Diplomado el tiempo y el espacio para escucharse, para que se les escuchara y para escuchar al otro. La cuestiones que a todos nos atañen son: ¿Cómo viven ciertas situaciones los docentes frente a grupo?, ¿cómo lo vive el directivo?, ¿el asesor o el supervisor?, ¿cómo repercute todo esto en los estudiantes?

Uno de los aciertos del Diplomado ha sido constituirse en el espacio donde se da el tiempo necesario para que los par-

ticipantes se expresen, escuchen y retroalimenten. Darse este tiempo en la escuela no es frecuente, pues se da prioridad a asuntos académicos-administrativos. Los mismos participantes han expresado que están saturados de funciones y requisitos que deben cumplir, además de la tarea de enseñar. Por lo tanto, no hay lugar ni tiempo para compartir vivencias personales y emociones, y mucho menos para disfrutar, expresarse libremente y permitirse ser parte de una comunidad.

Referencias

- Alba, M., Barragán, C., Chávez, H., Fernández, S., Ibarra, M., Mendoza, A. E., Muñoz, N. (2012). *Documento maestro del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes. (Documento de circulación interna)
- Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Cárdenas A. y S. Fernández (2012). *Informe Académico del Laboratorio I “Los juegos del cuerpo (Yo, nosotros y los otros). Grupo 2*. México: DDA-Cenart. (Documento de circulación Interna)
- Cenart. (2013). Curso Seminario-Taller “Las representaciones e interpretaciones del espacio”.
- DDA-Cenart (2012). *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico. Centro Nacional de las Artes. (Documento de circulación interna) [Presentación en PowerPoint]

- Fernández, S. (2012). *Bitácora: Tarea del 4º cuatrimestre de la asignatura Investigación en la Actividad Artística y Educativa de la Licenciatura en Educación Artística.* (Inédito)
- Fernández, S. (2013). *Una memoria compartida: Reflexiones en torno al Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica.* Memoria profesional que para obtener el título de licenciada en Educación Artística presenta María Soledad Fernández Zapata. Mérida: Escuela Superior de Artes de Yucatán.
- Grupo 1. (2012). *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Segunda Emisión. Bitácora Grupo 1.* Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Cenart. (Documento de circulación interna)
- Grupo 2. (2012). *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Segunda Emisión. Bitácora Grupo 2.* Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Cenart. (Documento de circulación interna)
- Grupo 3. (2012). *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Segunda Emisión. Bitácora Grupo 3.* Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico del Cenart. (Documento de circulación interna)
- <http://www.flickr.com/photos/Diplomadointerdisciplinario/sets/72157633195794361/> [Fotos del Diplomado: material didáctico]
- <https://sites.google.com/site/Diplomadointerdisciplinario> (Plataforma virtual del *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*)

- Mancuso, H. R. (agosto-diciembre de 2008). Semiótica de la percepción y de los afectos. *AdVersuS*, V, 12-13, pp. 8-35
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Otra manera de ver las artes

NORMA MUÑOZ SÁNCHEZ

Habitamos un universo que no juega, donde la corriente del juego no fluye más, o lo hace muy mal, entre el mundo adulto y el de los niños. Entonces, si se quiere que la infancia reencuentre ese juego al que nos invita —no una categoría específica de actividades, sino una cualidad posible de todas las ocupaciones humanas—, resulta claro que es a los adultos a quienes corresponde cambiar o reinventar sus propios juegos.

R. RENAUD



Sesión de clínica en el Diplomado, realizada en el salón artístico de teatro y danza del Cenart. Cortesía de Norma Muñoz.

Introducción

Estas páginas son el testimonio del cambio de perspectiva que han experimentado los participantes docentes en relación con las artes en el ámbito educativo después de transitar por

el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Y también de cómo algunas estrategias didácticas —por ejemplo, el uso del arte contemporáneo— han ampliado las perspectivas del uso de las artes en su quehacer docente. Se presenta la descripción de una estrategia aplicada en una de las clínicas del Diplomado que evidenció dicho cambio.

El horizonte

Las expectativas iniciales planteadas en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica fueron amplias y ambiciosas. Fundamentalmente, se propuso poner en práctica una metodología de trabajo interdisciplinario para facilitar el abordaje de la educación artística en la escuela, además de ser congruente con la naturaleza de las artes y su proceso creativo. Para ello se diseñaron tres líneas didácticas: laboratorios, seminarios-taller y clínicas, cada una con un propósito claro y preciso. En los laboratorios se explora y experimenta vivencialmente. En los seminarios-taller se reflexiona en torno a las vivencias del laboratorio y se contrasta con revisiones teóricas, principalmente en torno a la educación, las artes y la práctica docente. Y en las clínicas se desarrolla el estudio de casos con la intención de que los participantes diseñen proyectos o situaciones de aprendizaje interdisciplinarios adecuados a sus contextos y necesidades. El trabajo en las líneas didácticas mencionadas se estructura a partir de los ejes transversales cuerpo, espacio y tiempo, que atraviesan a lo largo del proceso.

Dinamizar la propuesta requirió desentrañar el tejido complejo que supone el fenómeno pedagógico para desarticularlo y proponer maneras diferentes de hacerlo funcionar.

A continuación se mencionan las medulares:

- Se privilegió el uso de los lenguajes artísticos al colocarlos como herramientas articuladoras y dispositivos esenciales del aprendizaje significativo.
- Se desplazó la figura docente de su posición vertical, lo que nos llevó a formular no sólo la *horizontalidad*, también la *comunidad de práctica*, promoviendo la construcción de procesos colectivos de aprendizaje, en los cuales la figura docente, que puede ser en *dupla* o *cuarteto*, opera todo el tiempo de manera simultánea y dialogante con el grupo de participantes.
- Asimismo, se puso especial acento en propiciar y hacer conciencia sobre el hecho de que algunos temas cruzan la vida escolar y cotidiana que deben considerarse durante el proceso de aprendizaje. De ahí que se articulen disciplinas en torno a un mismo objeto o situación de aprendizaje, donde se generen relaciones recíprocas, de cooperación, interpenetración e intercambio; es decir, hacer interdisciplina.
- Por último, otro aspecto significativo del Diplomado ha sido el trabajo de sensibilización hacia las artes, lo que supone experimentarlas de manera vivencial con la finalidad de que a partir de las prácticas y la reflexión en torno a los procesos vividos los docentes participantes propicien en el aula experiencias similares con sus alumnos.

El trayecto

Uno de los propósitos fundamentales del Diplomado ha consistido en que los participantes con la vivencia tomen conciencia

de las posibilidades que las artes les brindan para su quehacer docente.

En este sentido, es frecuente que los docentes de educación básica, no especialistas en ninguna disciplina artística, tengan dudas y temores para incorporar las artes en sus prácticas escolares cotidianas. Por lo regular, los docentes adoptan una posición segura utilizando información conocida acerca de la cual tienen dominio, de tal manera que se mueven dentro de los modelos tradicionales de enseñanza. De Bono (1994) diría que actúan usando el pensamiento vertical, esto es, el pensamiento lógico, analítico, convergente y deductivo. Yolanda Corona (2003) a propósito de las escuelas tradicionales se pregunta:

¿En dónde se coloca el maestro por lo general? Su lugar, la mayoría de las veces, es entre el pizarrón y los niños. El pizarrón es el símbolo del conocimiento en el salón de clases, es en donde se expresa aquello que deseamos se aprenda. Suponiendo que el pizarrón contuviera realmente el conocimiento al que deseamos que accedan los niños ¿qué hace el maestro en medio? Sin duda, sólo estorbar. ¿Cómo nos movemos de lugar para dejar de ser intermediarios entre el mundo y los niños? (p.15)

En nuestra propuesta ha sido necesario replantear el lugar y el papel del docente en un dispositivo de enseñanza-aprendizaje en el que se puedan “recorrer caminos alternativos para construir nuevas ideas, para atreverse a desafiar los planteos lógicos heredados, para construir nuevas estructuras de pensamiento y acción” (Espinosa, 2009, p. 178). Para esto se requiere ser creativo, imaginativo, divergente e inductivo, usando la información como medio para provocar la desestructuración

de los modelos y así reestructurarlos de manera creativa. (De Bono, 1994)

Las propuestas hechas en el Diplomado, a partir de las tres líneas didácticas ya mencionadas, privilegian la experiencia y el juego para que los participantes docentes se descubran potencialmente creativos y gozosos de dichas experiencias, antes que especializarlos en técnicas específicas de alguna disciplina artística. De modo tal que les devolvemos a los participantes docentes el lugar de “los alumnos” para proponer de manera práctica, horizontal, desjerarquizada y colectiva, la construcción de conocimiento, por lo que ellos adquieran gran parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En comentarios con varios colegas coordinadores, participantes en el Diplomado, hemos coincidido en que, complementariamente a la propuesta didáctica, fomentamos la investigación activa a partir de obras o artistas contemporáneos. Esto nos ha resultado una manera inmediata de sensibilizar a los participantes docentes y sumergirlos en el campo de las artes, valiéndonos del juego y aprovechando los ejes de aprendizaje: *apreciación, contextualización y expresión*, planteados desde la Reforma Integral para la Educación Básica. (SEP, 2011)

En este contexto, para el caso en cuestión, valdría la pena comentar que la utilización del arte contemporáneo no es casual ni fortuita; tiene características en sí mismo que son aportes al ámbito educativo. Están relacionado con los cambios culturales globales que nos impactan a todos; “en la mayoría de los casos los artistas se hallan muy relacionados con la crítica al capitalismo, la ecología, trabajan con medios de comunicación electrónica, el net-art” (Fulkenman, 2014). De ahí que Smith (2013) atribuya que dicho arte “lo hacen

artistas más jóvenes y se exhibe con mucha más rapidez que antes” (p. 313).

Por otra parte, se encuentra la complejidad en la recepción que Sepúlveda (2011) hace visible:

no nada más nos deleitaremos por su originalidad o puesta en escena, sino que debemos leerla dentro de un contexto artístico, cuya fundamentación es conceptual, por lo que deberemos tener herramientas, aparte de nuestras capacidades perceptivas, para comprender la pieza como obra de arte. Las obras de arte que se producen en la actualidad son complejos fragmentos de toda una narrativa. Es decir, lo expuesto no es la totalidad del concepto, sino solamente un arreglo estético de los testimonios de una investigación. Se trata de una interpretación libre de casi cualquier precepto. El mérito es la edición de esa información y el despliegue de material en armonía con su construcción... (p. 37)

Entonces, en esta contemporaneidad los receptores no somos pasivos ante el hecho artístico, la obra requiere de nuestra interpretación, de lo que sentimos y alude sobre todo a la capacidad que tengamos de conectar aquello que vemos con nuestra experiencia, nuestro imaginario y quizá hasta lo que proyectamos para nuestro futuro.

Al respecto, Delgado (2005) toca un punto importante y conveniente que debe considerarse en el ámbito educativo:

La producción artística contemporánea en su permanente redefinición deconstruye sistemáticamente los cánones tradicionales de belleza o las apuestas vanguardistas. Es algo que se mueve

entre contrastes y como todo movimiento resulta muy difícil de percibir en toda su extensión. Este proceso expansivo de las propias fronteras y diversificador de los valores que lo constituyen (...) conlleva una deriva hermenéutica en la medida que entraña a la vez el desplazamiento estético a la cuestión del sentido. (...) el arte contemporáneo, sea cual fuere su origen de creación, debe modular su relación con los diversos contextos. (p. 28)

Entonces el arte contemporáneo en este complejo transcurso expansivo de reproducción simbólica resulta una herramienta ideal para generar acontecimientos y sucesos que repercutan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero es necesario apartarse de la idea arcaica de equiparar arte con belleza, hacerlo nos brinda un inmenso horizonte de posibilidades e interpretaciones. Es necesario relacionarlo con nuestra vida, con la vida que compartimos con el resto del mundo, con lo que nos aqueja, pero sobre todo con la posibilidad de encontrar sentido relacionando el arte con nuestros contextos. Dice Smith (2012) que el arte contemporáneo es ése que se produce hoy, temporalidad que nos parece conveniente para encontrar el punto de unión con nuestro presente.

Visto desde el ámbito educativo, el arte contemporáneo nos manifiesta otras posibilidades:

- Permite establecer un diálogo con la realidad, el arte y el quehacer docente.
- Fortalece o empodera a los docentes que se sienten inexpertos en los lenguajes artísticos.
- Ayuda a construir puentes de vinculación hacia otros campos de conocimiento.

- Brinda la posibilidad de crear ambientes y espacios lúdicos.
- Facilita el acceso de manera fluida a la interdisciplina.
- Propicia procesos de investigación, creación y expresión.
- Favorece el establecimiento de lazos de relación y creación colaborativa.

En resumen, y parafraseando a Javier Abad (2008), el arte contemporáneo lo realizan personas que viven y trabajan preocupadas también por lo que ahora nos commueve: la globalización, el cambio climático, la sostenibilidad del medio ambiente, la incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana y profesional, los conflictos entre diferentes culturas y religiones, la crisis de los valores humanos y las identidades, la convivencia, el desarrollo y, por supuesto, la educación. Por lo anterior, el arte contemporáneo ha sido un asidero importante para lograr la ruptura de paradigmas e ideas preconcebidas en torno a las artes y el ámbito escolar.

Aplicación

Existen diversas maneras de utilizar el arte contemporáneo para generar ambientes de aprendizaje. En esta ocasión se muestra un proyecto denominado “Espacios atrapados en el cuerpo”, diseñado con la intención de mostrar una metodología para generar proyectos interdisciplinarios donde se explorara el espacio como eje temático. En este caso se tomó como referencia la obra de la artista iraní Shirin Neshat.

El trabajo consistió en lo siguiente. El único preámbulo para iniciar el proyecto fue que explorarían el espacio. A manera de

provocación, se proyectó un video que sólo presenta imágenes de la artista Shirin Neshat. Al terminar, sin hacer comentarios al respecto, se les pidió que hicieran memoria y eligieran tres espacios o lugares de su historia personal que les fueran significativos. Ya elegidos, tuvieron que buscar imágenes u objetos que simbolizaran o representaran esos lugares. Luego tuvieron que recordar aquello que los hace significativos, así como reconocer/evocar aromas, ambientes, colores, personas, situaciones. Con esa información ubicaron en qué parte del cuerpo estaban guardados esos espacios. Tuvieron que colocar el objeto en la parte del cuerpo elegida, o escribir las palabras o frases que estos espacios evocaron.

Con todo el material que tenían escribieron un breve cuento basado en los espacios elegidos; en lo que contienen, en los objetos que lo simbolizan, y en los lugares del cuerpo donde se encuentran guardados. El cuento lo compartieron al concluir leyéndolo en voz alta.



Nida (Patriots), from The Book of Kings series, 2012.



Muhammed (Patriots), from The Book of Kings series, 2012.



Fervor Series, 2000.



Rapture Series, 1999.



Speechless, 1996.



Untitled, 1996.



Divine Rebellion, from The Book of Kings series, 2012.



Muhammed (Patriots), from The Book of Kings series, 2012.



Zarin Series, 2005.

*Fotografías tomadas del sitio Web de Gladstone Gallery
<http://www.gladstonegallery.com/artist/shirin-neshat/past-exhibitions>*

Para finalizar, se hizo una reflexión a partir de algunas preguntas guía: ¿Qué es el espacio? ¿Cuántos tipos de espacios descubrimos? ¿Cómo vivimos el proyecto? ¿Me ayudó el proyecto en algo? ¿Qué me aportó la obra de Shirin Neshat en mi trabajo y reflexión? ¿Qué me hizo sentir y pensar?

Aquí se han presentado sólo algunas de las imágenes de Shirin Neshat que sirvieron como provocación.

A continuación se sintetiza en una tabla el proyecto con las actividades que se desarrollaron.

Contexto	A propósito del módulo II los participantes reflexionarán en torno a los espacios que guarda la memoria corporal y emocional. Como referente artístico, me baso en la artista iraní Shirin Neshat y su obra, donde el cuerpo es una metáfora de lo vivido. Los participantes elegirán espacios de su pasado que sean significativos, que hayan marcado su vida. A partir de ello los simbolizarán mediante imágenes u objetos y crearán un cuento. Al final habrá una exposición colectiva de cuentos.
Producto	Cuentos. Exposición de espacios atrapados en el cuerpo.
Secuencias de actividades	Recursos
Fase 1 Mirar obra de Shirin Neshatt https://www.youtube.com/watch?v=sOjqX4rgS9c	Computadora Internet Conexiones
Fase 2 Elegir tres lugares de su historia personal que les sean significativos.	Su memoria
Fase 3 Buscar imágenes u objetos que simbolicen o representen estos lugares.	Objetos Imágenes

Fase 4 Mirarán sus imágenes y objetos recordando aquello que los hace significativos. Reconocer/evocar aromas, ambientes, colores, personas, situaciones...	Objetos Imágenes
Fase 5 Ubicar en qué parte del cuerpo está guardado ese espacio. Escribir en la parte del cuerpo elegida palabras o frases que estos espacios evocan.	Objetos Imágenes Seguritos Maskin tape Plumones o pinturas de agua
Fase 6 Escribir un cuento (máximo una cuartilla) basado en los espacios elegidos; en lo que contienen, en los objetos que lo simbolizan, y en los lugares del cuerpo donde se encuentran guardados.	Hoja Lápiz Imaginación
Fase 7 Elegir un lugar en el espacio y una postura en la que considere podrá comunicar y compartir sus espacios.	Delimitación del espacio
Fase 8. Exhibición por turnos. Todos ubicados en el espacio, cada cual compartirá su cuento.	Cuentos

<p>Fase 9.</p> <p>Exhibición colectiva Reflexión sobre lo vivido</p>	<p>Preguntas</p> <p>¿Qué es el espacio? ¿Cuántos tipos de espacios descubrimos? ¿Cómo vivimos el proyecto? ¿Me ayudó el proyecto a algo? ¿Qué me aportó la obra de Shirin Neshat en mi trabajo y reflexión? ¿Qué me hizo sentir y pensar?</p>
<p>Indicadores de éxito</p>	<p>Eligen tres espacios significativos Simbolizan los espacios mediante imágenes u objetos Ubican los espacios corporales Crean un cuento Exhibición por turno y colectiva Exponen su concepción del espacio Distinguen varios tipos de espacios Exponen sus percepciones de lo vivido</p>

Los resultados

El arte contemporáneo utiliza como lenguaje básico una simbología propia (o apropiada) y se constituye cuando se comparten significados en una colectividad.

JAVIER ABAD

Al terminar el proyecto los participantes docentes habían hecho un recuento de su vida a partir de los lugares significativos, y sobre esa base lograron escribir un cuento. Fue evidente para ellos que las experiencias vividas que marcan su memoria son aquellas que se viven con mayor intensidad. Reconocieron

que no sólo hay espacios físicos, visibles y tangibles, sino que también hay espacios emocionales, de memoria e íntimos.

El plus del proyecto fue que por iniciativa propia, al reflexionar sobre el desarrollo del proyecto, mostraron interés por la artista y su contexto; interpretaron las imágenes construyendo comparaciones, similitudes y metáforas a partir de lo que acababan de apreciar y experimentar; tomaron conciencia de lo que piensan y sienten; reflexionaron sobre su condición a partir de la obra y la artista, y se interesaron por la cultura musulmana. Desde los lenguajes artísticos se interesaron por el arte fotográfico.

Y desde lo que implica el trabajo escolar les fue evidente el trabajo interdisciplinar a partir de las artes que pasaron por diversos campos de conocimiento, entre los que reconocieron se encuentran: fotografía, caligrafía, español, historia, cultura iraní, derechos humanos, geografía y literatura.

Además, el proyecto “Espacios atrapados en el cuerpo” permitió la convergencia de los ejes *cuerpo-espacio-tiempo*. El cuerpo como el receptáculo y lienzo donde se plasman, se impregnán, se graban las memorias y las vivencias significativas de la vida.

El espacio como el lugar y el ambiente en el que acontece lo significativo.

Y el tiempo como la narración de la vida y de los momentos entrañables, que ocurren en un espacio y se viven con todo el cuerpo.

Sin duda, este camino por las artes para construir conocimiento de manera integral es un estímulo para la imaginación, un oasis para la expresión y el espacio idóneo para reconocer, explorar y gestionar las emociones.



*Fotos de una sesión de clínica en el patio de la Secundaria Núm. 17.
Fotos cortesía de Norma Muñoz.*

Los logros

Al retomar las expectativas iniciales del Diplomado, uno de los logros más importante es el hecho de propiciar el cambio acerca de las ideas que los participantes docentes tienen acerca del arte, y en específico sobre el arte contemporáneo.

Por otra parte, nuestro tránsito como docentes coordinadores del Diplomado ha sido de gran trabajo; en nuestras prácticas hemos modelado la propuesta, explorando y jugando. Hemos sometido a prueba nuestras propuestas, las hemos revisado y evaluado. Hemos hecho correcciones y replanteado muchos supuestos. Pero el hecho de que los participantes docentes puedan ver las artes —incluyendo el arte contemporáneo— como disparador de ideas, generador de espacios de aprendizaje, oportunidad para crear proyectos interdisciplinarios, ventana a otros mundos de experiencia, conocimientos; y vinculación con otras culturas y entornos, es la evidencia de que hemos alcanzado muchas de nuestras expectativas.

El trabajo en el Diplomado es el de un laboratorio. Seguimos experimentando y perfeccionando nuestra propuesta. Al ser el ente dinámico que nos propusimos que fuera, no podemos parar; nuestro empeño sigue y con ello nuestros descubrimientos.

Referencias

- Abad, M. J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela Infantil* (tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.

- Corona, Y., Morfin, M. y Quinteros, G. (2003). *El juego como un círculo mágico: en busca de su forma de ser*. México: Conaculta, Alas y Raíces a los niños.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós.
- Delgado, I. (2005). *Arte contemporáneo y sociedad. Sobre la incidencia de los departamentos de educación de museos*. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/arte/24/24027056.pdf>
- Espinosa, S. (2009). Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando. *Revista Creatividad y Sociedad*, (13), 172-189.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Recuperado de <http://ba-seddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/cartas%20a%20quien%20pretende%20ensenar.pdf>
- Fulkelman, M. *Sobre Terry Smith y arte contemporáneo*. Recuperado de https://www.academia.edu/4972111/Sobre_Terry_Smith_y_el_arte_contemporaneo
- Meneses, M. y María de los Ángeles Monge (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica-Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ARTESwEB.pdf>
- Sepúlveda, L. (2011). *Aproximaciones al arte contemporáneo*. México: CAEIP.

Smith, T. (2012) *¿Qué es el arte contemporáneo?* Buenos Aires:
Siglo XXI Editores.

Sobre Shirin Neshat

<https://www.youtube.com/watch?v=sOjqX4rgS9c>

<https://www.youtube.com/watch?v=FS18sfZkHXc>

<http://www.rtve.es/noticias/20130605/cuerpo-mundo-islamico-desnudos-luces-sombras-paso-del-tiempo-photoespana/680640.shtml>

El cierre no como conclusión, sino como apertura

**LUCÍA RAMÍREZ
Y MANUEL ALEJANDRO CÁRDENAS CUEVAS**

Uno de los puntos nodales de la práctica educativa que promueve el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica es la movilización del pensamiento de los participantes docentes para que piensen su práctica educativa y la enseñanza de las artes como un proceso de investigación continuo, personal y en interacción con los otros a partir de la creación de comunidades de aprendizaje que, sustentadas en el diálogo constante, favorecen la construcción o reconstrucción conjunta de los saberes colectivos e individuales que rondan la educación en general y la educación artística en particular.

Así, el Diplomado invita de diversos modos a los participantes docentes a cuestionar sus propias certezas respecto al hecho educativo, con la intención de que realicen un ejercicio indagatorio que los lleve a reconstituir o desplazar sus creencias y certidumbres hacia prácticas que promuevan la horizontalidad, la interdisciplina, la transversalidad, el pensamiento complejo, el pensamiento creativo, crítico, divergente y artístico. Esto significa, al mismo tiempo, la posibilidad de

impulsar en sus alumnos tales modos de pensar la realidad, de construir sus conocimientos, de vivir sus interacciones con otros, con sus entornos.

En este sentido, el Diplomado se convierte en el lugar donde se socializan distintas prácticas y se reflexiona en torno a ellas con el fin de intentar vislumbrar y construir nuevos caminos para las aulas de la educación básica. Estas nuevas rutas contraen inevitablemente, para la mayoría de los participantes, la necesidad de ir más allá, en continuar investigando y experimentando. Necesidad o deseo que va apareciendo durante los distintos cursos y que en el último, el laboratorio “El tiempo del arte y la convivencia” se refuerza, pues en él, como en los otros dos, se promueve una apertura hacia la escuela al invitar al participante-docente a seguir experimentando la educación artística e indagándose como maestro. Se estimula a preguntarse por las distintas maneras en que puede pensarse la educación artística en la escuela, en cómo sería un eje transversal en el que se engarzaran las distintas asignaturas y derivasen en la construcción de saberes más completos, complejos y estratégicos.

Pero regresemos un poco o repasemos cómo este proceso, al que veremos como un proceso de cierre y apertura, va sucediéndose durante el Diplomado; veamos en qué momentos y de qué modos es observable. Repasemos cómo —en este ir preguntándose por los caminos o rutas que deben seguirse para la educación artística— el proceso de responderse parece no alcanzarse en absoluto. Miremos cómo cada pregunta respondida no es una conclusión cerrada, sino una respuesta abierta que lleva a otras preguntas y a nuevas, o reconstruidas, perspectivas en dimensiones teóricas, metodológicas y experienciales.

El Diplomado, con sus nociones eje cuerpo, espacio y tiempo, es un lugar de entrecrucos, intercambio, hibridaciones, debate y laboratorio para aquellas prácticas que la cotidianidad de las escuelas de educación básica parece ignorar, pero que al mismo tiempo, en su propuesta curricular, sugiere para reflexionar sobre ellas y, en consecuencia, transformarlas. Sólo es necesario acercarse a los programas de los distintos niveles educativos y notar que aparece con insistencia la necesidad de valorar las prácticas docentes prevalecientes en las escuelas y que no favorecen el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos. El punto es que esta insistencia muchas veces se enfrenta a una realidad que, paradójicamente, impide o limita las oportunidades de los docentes y de la comunidad educativa para emprender acciones que mejoren las prácticas escolares. Y aunque esto no ocurre en todas las escuelas, según la voz de muchos docentes es un malestar aún presente y que el Diplomado, con su propuesta interdisciplinaria, genera la sensación de que aun en condiciones no favorables existe la posibilidad de renovar el quehacer pedagógico. De ahí partimos, de la posibilidad frente a una realidad escolar que muchas veces se nos presenta como una contradicción constante, en la cual debemos aprender a dialogar y escuchar para responder y accionar en ella de maneras inteligentes, lúcidas, eficaces y creativas.

Ahora bien, hagamos un pequeño recorrido de este proceso de cierre y apertura que hemos identificado y, por supuesto, provocado de manera intencional. Iniciemos. Uno de los principios pedagógicos al que se otorga un sentido especial en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica es el reconocimiento de que la

enseñanza y el aprendizaje implican la aparición del error, el cual se acepta en el seno del proceso. En consecuencia, no se busca eliminarlo, sino al contrario: se lo concibe como un elemento que permite el crecimiento y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de su instalación en una metodología que incluso lo propicia y lo redimensiona con la intención de abordarlo no sólo como referente para la evaluación, sino como lugar de indagación, de apertura hacia la búsqueda de posibles respuestas.

En esta línea, durante los distintos cursos impartidos como docentes coordinadores, es factible observar este principio cuya expresión, entre otras, suele provenir de lo que ocurre con la comprensión o no de las consignas. Al proponer una actividad los participantes le confieren un sentido particular a las indicaciones que se van dando, o que se proporcionan y comentan al cierre de la actividad. Algunos señalan el error de la consigna cuando no la comprenden los compañeros o el docente coordinador no la expresa correctamente. Esta situación abre discusiones y reflexiones en torno a la importancia de este aspecto en el aula. Y por supuesto, de la validez y el valor de que sea parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y los docentes. Y de cómo nos puede llevar a replantear las formas en que pensamos la docencia y el aprendizaje.

Visto así, el error, en estos momentos de cierre en que se discute, abre espacios para la reconstrucción de la práctica docente al permitir mirarla como un proceso vivo, en el que ciertos instantes pueden ser germen de nuevas maneras de hacer. Y más aún, los llamados errores muestran la imposibilidad de controlar todos los sucesos del aula, que la planeación de actividades son rutas que accionadas son potencialmente

creadoras de aprendizajes no planeados pero significativos, en tanto ayudan a comprender nuestras acciones cuando estamos al frente de un grupo. Estas consideraciones van ampliándose a partir de que los docentes participantes van haciendo sus propios descubrimientos y no sólo a partir del error, de este particular modo de verlo, sino de sus propias reflexiones y cuestionamientos surgidos al cierre de las distintas experiencias vividas en los cursos del Diplomado.

En esta línea, durante los seminarios, laboratorios y clínicas, al cierre de cada actividad, de una sesión o un curso, aparecen inquietudes en algunos de los participantes con respecto a cómo llevar lo que han aprendido a sus aulas, a sus escuelas. Inquietudes en las que aparece una cierta desilusión derivada de la idea de que su lugar de trabajo no cuenta con las condiciones para hacerlo, ya sea por situaciones administrativas, de relación con sus compañeros o de contexto comunitario. Se preguntan si será posible implementar una docencia flexible e interdisciplinaria, si los lenguajes artísticos podrán estar más presentes en sus aulas cuando hay una demanda constante por darle prioridad a los campos de pensamiento matemático y el de comunicación y lenguaje. Por fortuna estas dudas y desilusiones, en muchas ocasiones, las atienden sus mismos compañeros, quienes expresan la convicción de que es posible hacerlo, ya que varios de ellos para entonces ya han probado o adecuado las actividades vividas en sus propios grupos, y en particular las experimentadas en los laboratorios.

Al respecto, la experimentación es notable, ya que desde el primer curso, “Laboratorio de cuerpo”, los docentes participantes experimentan la “tentación” de aplicar las actividades vivenciadas en él con sus propios alumnos. Esta necesidad de

los participantes de replicar las actividades aprendidas en los laboratorios responde, desde nuestra perspectiva, a un impulso dirigido a comprender el funcionamiento de la actividad, lo que además se acompaña de manera más o menos consciente de las sensaciones experimentadas y cuya aparición desean en sus grupos. De este modo, muchos de los participantes en el Diplomado se percataan que intentar repetir la actividad tal cual no tiene sentido, por lo que deciden intervenir la actividad, extrayendo los elementos esenciales respecto a los aprendizajes sobre el cuerpo, el espacio y el tiempo para diseñar sus propias actividades. Otros docentes advierten que ciertos grupos de determinados grados escolares responden a la actividad tal como fue experimentada. Estas indagaciones (intervenir la actividad o repetirla) dan a los docentes una primera respuesta o ya empiezan a intuirlo: se percataan de los grados de complejidad de la práctica en el aula, que cada caso implica el diseño de su propia estrategia, la cual responderá a las características *sui generis* de cada grupo.

Una consecuencia valiosa con respecto a lo anterior es que permite la retroalimentación en las sesiones de los distintos cursos; durante ellas verbalizan sus experiencias en el aula y elaboran aportaciones significativas al reflexionar en torno a ellas. Esto les ha permitido expresar en varios momentos que advierten la inexistencia de fórmulas para resolver los problemas del día a día en el aula, sino que dichos problemas requieren instalarlos en sus planeaciones, investigarlos y delimitarlos con suma atención para construir conocimientos y estrategias que permitan abordarlos, resolverlos, teniendo en cuenta el contexto en el que surgen y tienen su significado.

En otras palabras, al llevar a sus aulas las actividades vividas los docentes participantes realizan indagaciones sobre sus

propias secuencias de actividades, diseños de clase, planeaciones, métodos de trabajo, evaluaciones y creencias respecto al hecho educativo. Este proceso revela lo que eventualmente será para muchos cada vez más evidente: que cada actividad, su implementación y evaluación, más que cerrar un aprendizaje abre las posibilidades de ampliarlo o derivar en otros aprendizajes, situación que el último curso, laboratorio “El tiempo del arte y la convivencia”, refuerza no sólo por su énfasis en la práctica y experimentación, sino por los contenidos y propósitos que aborda. Veamos.

Cuando los participantes llegan al laboratorio “El tiempo del arte y la convivencia”, último curso del Diplomado, ya han pasado por tres seminarios, tres clínicas y dos laboratorios. Sus certidumbres e incertidumbres se han movilizando en mayor o menor medida. En este proceso se hallan cuando comienzan este laboratorio, modalidad didáctica con la que iniciaron el Diplomado y que les dio el primer impulso hacia el cuestionamiento de sí mismos, de su cuerpo y sus capacidades expresivas, comunicativas y creativas, así que suponen de qué trata y están al tanto que será el último. Sólo que ahora el eje ya no es el cuerpo, ni el espacio, sino el tiempo: el tiempo en las artes, el tiempo en el cuerpo, el tiempo espaciado, el tiempo recordado, el tiempo que termina y remite al comienzo. Tiempo cíclico. ¿Esperan que este curso les dé certeza y seguridad sobre lo que deberían hacer respecto de la educación artística, la interdisciplina, la intervención docente?

La respuesta que suponemos a partir de la experiencia es que no, ya no esperan la resolución absoluta de sus preguntas, pues ya en suficientes oportunidades los distintos docentes coordinadores les han revertido sus cuestionamien-

tos para que los indaguen por sí mismos, o frente a ellos han hecho diversas afirmaciones y planteado discusiones respecto de los lenguajes artísticos o del arte en la escuela que la idea de la respuesta correcta y concluyente se ha desvanecido bastante. En este contexto parecen hallarse cuando el laboratorio “El tiempo del arte y la convivencia” arranca para terminar el ciclo del Diplomado, y lo hace poniendo en juego la noción eje *tiempo* con líneas temáticas que no hacen sino insistir en que cada proceso de aprendizaje, su conclusión, no es otra cosa que el inicio de algo más.

Esta última idea, apostada por el laboratorio “El tiempo del arte y la convivencia”, hace que el cierre del Diplomado no sea un final, sino una puerta hacia un nuevo comienzo: aquel en el cual el docente, idealmente, pondrá en práctica, experimentación e investigación los conocimientos construidos, las inquietudes surgidas y las preguntas que su experiencia le han provocado. El docente-participante termina su ciclo de aprendizaje con el reto de integrar en los proyectos de clase (bimestrales, anuales) y en las secuencias de actividades (diarias, semanales, mensuales) aquellas ideas, pensamientos, intuiciones e hipótesis respecto a la educación en general, pero también de la educación artística y sus posibilidades para favorecer aprendizajes de diversos campos de conocimiento. Y lo más importante, las posibilidades de ampliar, renovar su propio quehacer pedagógico. Meta en gran medida factible debido a que desarrollan la idea de que la educación artística pueden impartirla docentes sin formación en el campo del arte. Idea con la que muchos docentes terminan y que abre otras concepciones, entre ellas, la de un docente que se siente capaz de integrar en su práctica aprendizajes de distintas

disciplinas, tanto las artísticas como las de otros campos de conocimiento.

Y esto que es relevante para los docentes de grupo, mayoría entre los integrantes de los grupos del Diplomado, ocurre también en otro sentido, pues algunos de los participantes con formación artística descubren o desarrollan aprendizajes que desconocían respecto de la docencia. En consecuencia, para cada uno los comienzos al término del último curso son de distinto orden y posibilidad. Aunque no para todos, pues para algunos participantes, los menos, el Diplomado es una decepción porque en su opinión no se cumplen sus expectativas de aprender técnicas específicas de los lenguajes artísticos. Así, la conclusión es un desencanto, se van como llegaron porque al parecer no logran desprenderse de ideas preconcebidas sobre la educación y el arte en la escuela, dejan que las experiencias les pasen pero no los movilizan, no al menos en el lapso de los cursos.

Pero vayamos a otro territorio que vale la pena mencionar, y que podría ser una dimensión de este proceso de cierre y apertura que va sucediéndose durante el transcurso del Diplomado. Se trata de los afectos que se desatan, las comunidades sociales, el aprendizaje emocional, la autoestima. Como mencionamos párrafos atrás, el “Laboratorio de cuerpo” genera en los docentes participantes la sensación de haber recuperado sus capacidades creativas y expresivas, ya que les permite experimentar los lenguajes artísticos por medio de su cuerpo, experiencia que los deja sensibilizados hacia sí mismos y sus compañeros. Cuando llegan al seminario de cuerpo, esto es evidente, una de las expresiones más frecuentes es que sienten un gran afecto por sus compañeros. Se sienten cercanos a

ellos. Les parece increíble lo que han vivido con personas que conocen hace tan poco tiempo. Esto es la inauguración de un vínculo que se irá moviendo según avancen. A la vez, se inicia de modo más o menos profundo el conocimiento de sí mismos, con influencias más o menos notables en la autoestima.

Más adelante, al trabajar el “Laboratorio de espacio” ya es observable la intensidad del vínculo entre algunos grupos o entre la mayoría de los integrantes. Tienen una página en Facebook del grupo, toman constantes fotografías de sus creaciones, juegan y se abrazan durante las sesiones. Asimismo, varios de ellos mencionan lo que les ha pasado con respecto al reconocimiento de sus capacidades creativas. Así transcurre el Diplomado hasta llegar al laboratorio “El tiempo del arte y la convivencia”. ¿Se termina en este curso el vínculo entre ellos, su proceso personal? Al parecer ocurre algo parecido a lo que sucede en el ámbito de lo teórico y lo metodológico, se inicia otro campo de relaciones. Se mantiene la comunicación y el contacto entre ellos, ¿hasta dónde, de qué modos? No hay respuesta. Pero es interesante mencionar que algunos inician relaciones de cooperación académica o laboral. Los grupos se reconocen porque participaron en determinada emisión del Diplomado, aparece una especie de hermandad, pues además unos a otros se van recomendando el Diplomado, así que muchos de los nuevos participantes son, en cierto sentido, la continuación de los anteriores. Es como una cadena que va creciendo según van pasando emisiones. La conclusión de una emisión es la apertura de otra, que ya viene más o menos dispuesta a experimentar lo platicado o recomendado. ¿Parece pertinente considerar estos aspectos en el proceso de cierre y apertura? Resulta interesante como se acompañan los procesos

de aprendizaje, que no son sólo en el ámbito de lo intelectual, lo emocional es fuertemente tocado y, en varios casos, transformado. Los docentes participantes salen con grandes deseos de generar cambios en sus escuelas. De iniciar, abrir otras posibilidades de vivir la docencia y a sí mismos.

Una de las posibilidades que abre el cierre del Diplomado refiere a proseguir su formación, ya sea en el área artística o en la pedagógica. Sabemos de casos de docentes que comienzan a asistir y formar parte de talleres artísticos de casas de cultura o centros culturales porque aparece en ellos el deseo de continuar, de procurar la práctica de las artes en sus vidas. Otros docentes participan como candidatos a maestrantes en distintos programas de posgrado que incluyan la línea de formación artística. Los artistas-docentes se vuelven más conscientes de la necesidad de seguir preparándose en el terreno pedagógico.

Así, el término del Diplomado puede verse como la apertura de una nueva puerta que llevará a una situación distinta: la intervención de la propia práctica educativa en un sentido integral. Puesto que en dicha intervención van a operar los nuevos conocimientos y las reflexiones producidas durante el intervalo de los cursos, que provocarán cambios en la práctica educativa de los docentes participantes, en la percepción de sí mismos y sus capacidades creativas. Incluso, los propios docentes coordinadores del Diplomado nos vemos motivados a repensar constantemente nuestra práctica didáctica y artística con los participantes: los cierres de cursos nos dejan muchas preguntas, inquietudes, dudas relacionadas con los abordajes de los contenidos, las secuencias de actividades que hemos diseñado, el sentido de las

dinámicas y la búsqueda constante de un equilibrio entre los procesos y los productos.

Ser facilitador o docente coordinador en el Diplomado implica aceptar de antemano que aquellos principios que esperamos fomentar en los participantes nos son propios: sabemos lo valioso del error y que la incertidumbre está presente en los procesos, mas tenemos que incluirla en ellos, no tratar de obviarla o ignorarla. Estamos en constante interrogación acerca de qué significa no sólo en el ámbito teórico la interdisciplina, sino como ésta se traduce en procesos y metodologías *ad hoc* en nuestros cursos. Y es que ser facilitador o docente coordinador implica también concebirse como un investigador de tiempo completo respecto a nuestras propias prácticas educativas. En este sentido, terminar un curso significa preguntarse por lo sucedido. ¿Qué hacer para mejorar nuestras intervenciones? Muchos de nosotros hemos dado los mismos cursos en las distintas emisiones, y después de cada uno somos instados por la coordinación del Diplomado a realizar un informe y autoevaluación individual. Inevitable pensar en los pendientes, en lo que no funcionó o en lo que superó las expectativas. Este ejercicio de recordar por medio de la escritura puede verse también como ese instante en donde algo se cierra a la vez que se abre. ¿Cómo será el siguiente curso? Y ¿el grupo, cómo será? ¿Qué nuevas preguntas, dudas, incertidumbres se generarán? ¿Después de haber dado un curso varias veces somos mejores docentes?

Nos parece que como docentes coordinadores hemos identificado algunas constantes con respecto a lo que podría ocurrir en un curso, pero sabemos que la sorpresa está siempre al acecho. No hay respuestas únicas, los docentes parti-

pantes, nosotros mismos, estamos en momentos particulares cuando nos encontramos en un curso. Sin embargo, esperamos detonar en los docentes participantes nuevos comienzos, los suficientes para que puedan renovarse en todos los sentidos posibles y que su vivir la escuela sea gratificante y esperanzador. Para que se sientan capaces de transformar sus espacios. Intervenir la percepción del tiempo. Acciones posibles, por ello apostamos. Por los comienzos. En todos. En nosotros.

Finalmente, quisiéramos dejar unas palabras de Maxine Greene¹ respecto de los comienzos, las aperturas:

Cuando el hábito lo envuelve todo, los días se suceden idénticos uno tras otro y lo previsible engulle toda posible apertura. Sólo cuando se somete a cuestionamiento lo que viene ya dado o lo que se da por sentado, sólo cuando adoptamos perspectivas variadas (desconocidas, a veces) desde las que mirarlo, se nos presenta como lo que es: como algo contingente según sus múltiples interpretaciones, según los múltiples ángulos desde los que observarlo, unificados (si es que los están) por la conformidad o el sentido común no cuestionado. En cuanto pasamos a ver las cosas como meras contingencias, se nos abre la oportunidad de formular modos alternativos de vivir, valorar y elegir. (Greene, 2005, p. 44)

¹ Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. España: Editorial Graó.

ANEXOS

Anexo 1

Cronología comentada

2010: Etapa de investigación

Septiembre. Se hizo la convocatoria dirigida a especialistas que pudieran trabajar en el proyecto de formación docente para la educación artística en el nivel básico y se formalizaron las contrataciones: Ada Elsa Mendoza Rivera, Norma Muñoz Sánchez, Soledad Fernández Zapata, María Elena Sandoval (2010), Lourdes Palacios (2010) y María Eugenia Reyes Jiménez.

Del equipo de la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) se involucraron las siguientes subdirecciones: Estudios Interdisciplinarios, Programa de Apoyo a la Investigación y Docencia (PADID) y Planeación Académica.

7 de octubre. Primera reunión. Se presentó el planteamiento inicial y se comunicaron algunas indicaciones para la revisión de materiales bibliográficos.

22 de octubre. Segunda reunión. Después de una revisión de materiales bibliográficos vinculados con la inter y la transdisciplina se generó un intercambio de ideas para discutirlas grupalmente. Para esta reunión se desarrollaron ya algunos documentos sobre reflexiones y rutas de trabajo que ayudaran a la discusión planteada para esta sesión. Se consensuó un plan de trabajo:

Octubre	Revisión de textos y documentos oficiales. Discusión sobre contenidos.
Noviembre	Acuerdos sobre conceptos básicos, metodologías. Hacer mapeos, ejes de articulación, estrategias de abordaje. Diseñar rutas de trabajo. Plantear metodologías de abordaje para el programa.
Diciembre	Primer planteamiento de programa piloto enfocado en la formación de docentes de educación primaria.

Asimismo, se asignaron tareas de investigación muy concretas que facilitarán el trabajo en conjunto, previo a la siguiente reunión.

12 de noviembre. Tercera reunión. Se trabajó sobre los siguientes puntos:

- Revisión de los diferentes planteamientos que existen acerca de la educación artística en educación básica. Comentarios sobre los documentos oficiales (INBA, SEP).
- Panorama de los autores que actualmente investigan sobre educación artística.
- Revisión del “Método de Proyectos” (consultar su aplicación en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria [PACAE]).
- Panorama acerca de los programas de educación artística dirigidos al nivel básico que se están desarrollando en el

extranjero, en particular: Brasil, Argentina, Colombia, España, Estados Unidos y Canadá.

- Investigación sobre infancia: desarrollo afectivo, cognitivo y psicomotriz.
- Marco teórico teniendo como eje la relación entre educación y arte.
- Revisión del método de proyectos y competencias docentes descritas por P. Perrenoud.

10 de diciembre. Cuarta reunión. Fueron revisados contenidos, se plantearon dificultades, se comentó que el programa piloto se dirigía a maestros de primaria en el estado de Michoacán, y finalmente se explicó la composición del documento maestro; quedaron asentados los siguientes puntos:

- Fundamentación y marco teórico.
- Diagnóstico, lo relacionado con las políticas educativas (Unesco, OCDE, SEP) para darle coherencia y pertinencia al proyecto; indagación sobre el marco general de la educación básica para definir el perfil de ingreso; las diferencias del proyecto educativo de preescolar y primaria.
- Objetivos y fundamentación, dentro del marco psicopedagógico.
- Líneas de formación

Se repartieron tareas para el armado de documentos que ayuden a organizar toda la información para trabajar con base en esto en la siguiente reunión.

2011: Etapa de diseño

14 de enero. *Quinta reunión.* Se discutieron los documentos elaborados, así como las distintas propuestas para armar el Diplomado y se acordó lo siguiente:

- Se desarrollará un dispositivo pedagógico capaz de fortalecer de manera congruente ciertos aspectos específicos de cada nivel, como contenidos, metodología, etcétera.
- Se apuesta porque se genere un intercambio de experiencias entre los docentes y que el proceso sea enriquecedor.
- Se parte de la idea de que el maestro es la persona que mejor conoce los intereses y las necesidades de sus alumnos, por lo tanto, algunas actividades y contenidos no estarán segmentados o diseñados a partir de las edades de los niños, sino que se partirá desde contextos y perspectivas más amplias.
- Se formará al docente bajo una perspectiva interdisciplinaria, en la cual trabajar con personas de diferentes perfiles será parte del proceso. También se busca contextualizarlo, familiarizarlo con la problemática del arte y la enseñanza de éste de manera general. El Diplomado ofrecerá saberes generales y marcos de referencia apostando a que el docente logre sensibilizarse y reflexione sobre su práctica docente.

Después se conformaron los apartados; quedaron de la siguiente forma para su valoración y análisis:

1. Fundamentación
 - Diagnóstico docentes.
 - Importancia de la educación artística.
 - Conceptos acerca del arte a través del tiempo.
 - Panorama actual (posmodernidad, interdisciplina).
2. Alfabetización en artes.
3. Didáctica de la educación artística: metodología del trabajo por proyectos.
4. Proyectos interdisciplinarios (elaboración y aplicación).
5. Evaluación:
 - Herramientas de evaluación en artes.
 - Evaluación de los proyectos de los maestros.
 - Evaluación del Diplomado.

15 de febrero. *Sexta reunión.* Previo a esta sesión de trabajo, se envió el primer borrador del diseño del Diplomado, acompañado de algunos aspectos propios del documento maestro. Cada uno de los integrantes del grupo de especialistas hizo sus comentarios y observaciones al borrador inicial. Se repartieron tareas y responsabilidades para trabajar lo siguientes aspectos del borrador:

- Presentación del Diplomado.
- Perfil de ingreso y egreso.
- Fundamentación.
- Objetivos.

2 de marzo. *Séptima reunión.* Se presentó al grupo de especialistas el conjunto de la propuesta y se hicieron comentarios

y observaciones en relación con los siguientes aspectos de la presentación en PowerPoint:

- Poblaciones que se atenderán:
 - Se comentó la pertinencia de ampliar un poco más el margen a profesionales de la educación de las artes.
- Perfil de ingreso. Se apuntaron varias ideas:
 - Aprecio y gusto por el arte y la cultura.
 - Disposición para la escritura y la lectura.
 - Disposición para la exploración y la expresión creativas.
- Perfil de egreso. Se sugirieron algunas ideas con respecto a lo que sería capaz de hacer el profesional:
 - Manejar estrategias metodológicas interdisciplinarias...
 - Desarrollar una habilidad dialogante entre distintos elementos...
 - Generar proyectos interdisciplinarios....

27 de abril. Octava reunión. Se amplió el grupo de especialistas y se integraron: Ilana Boltvinik, Francisco González Hernández, Hilda Islas Licona y Antonio Isaac Gómez. Se presentó el diseño del proyecto para su instrumentación en Zamora, Michoacán, considerando que había diversos escenarios. Se presentó el modelo académico y se discutió la estructura curricular, y se mencionó la característica de cada una de sus líneas de formación:

- Laboratorios: este espacio otorga mayor prioridad a la experimentación.
- Clínicas: espacio dedicado a la producción (secuencias o material didáctico, proyectos, etc.), presentación de casos, análisis de herramientas.
- Seminarios: espacio dedicado a la reflexión teórico-metodológica.

Se explicó la ubicación de cada docente por unidades didácticas y se acordó que cada línea de formación debía reunirse para trabajar, de manera colectiva y colaborativa, la justificación de la línea. Se consensuó un calendario de trabajo:

Mayo	Reuniones entre los especialistas que conforman cada línea para justificarla y definir sus lineamientos esenciales.
20 de junio	Presentación de la línea y los programas que la conforman en una reunión plenaria.
15 de julio	Entrega de programas académicos.

20 de mayo. *Novena reunión.* Esta sesión la dirigió el maestro Chávez Mayol para dar un marco general que explique el modelo metodológico del Cenart. Después de esta sesión de trabajo se dieron las pautas para el inicio del diseño de los programas académicos.

8 de julio. Décima reunión. Esta sesión fue exclusiva para la presentación de las tres líneas de formación y de sus programas académicos.

Etapa de instrumentación grupo piloto

3 de agosto. Envío de invitaciones para armar el grupo piloto. Se conformó un grupo de 26 participantes.

19 de agosto-19 de noviembre. Desarrollo del Diplomado en las instalaciones del Cenart.

- Módulo I. Las representaciones e interpretaciones del cuerpo.
- Módulo II. Las representaciones e interpretaciones del espacio.
- Módulo III. Horizontes temporales que delimitan la memoria, las narraciones y los discursos.

21 de septiembre. Primera reunión de docentes para evaluar los alcances del módulo I. En esta sesión de trabajo se intercambiaron experiencias y vivencias relacionadas con aspectos metodológicos que permitieron medir el impacto del módulo I y el engarce o articulación con el II.

12 de octubre. Reunión de la línea de formación en creación de proyectos, bajo la modalidad de clínica, para la revisión y puntualización de aspectos fundamentales del trabajo. Se observó la necesidad de trabajar más a profundidad con las maestras, debido a la detección de puntos débiles en el armado de la propuesta.

18 de octubre. Segunda reunión de docentes para evaluar los alcances del módulo II y hacer los engarces suficientes para el módulo III.

7 de diciembre. Ceremonia de clausura. Entrega de diplomas y constancias. Se entregaron 19 diplomas y siete constancias.

7 y 8 de diciembre. Grabación de la clase muestra con los niños de la Escuela Primaria Rafael Ramírez y los testimonios de los maestros del Diplomado para el video institucional.

13 de diciembre. Primera reunión con los representantes de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), en donde se hace la petición para implementar el Diplomado en atención a los maestros de educación básica. Se establecieron los siguientes acuerdos:

- Ambas partes verificarán las cuestiones jurídicas y administrativas para establecer un convenio que permita que el Cenart, a través de la Dirección de Desarrollo Académico (DDA), pueda ejercer el recurso para contratar a los maestros y pagar honorarios.
- El equipo de la AFSEDF comenzará a trabajar en las posibilidades de la convocatoria a maestros de educación básica, considerando los tres niveles.
- El equipo de la AFSEDF elaborará un mapa de operatividad.
- El Cenart sondeará las posibilidades de tener recurso para apoyar la instrumentación y completar la meta de 300 maestros atendidos para el 2012.

15 de diciembre. Entrega del primer video institucional. Se hacen observaciones para realizar ajustes a la propuesta inicial.

21 de diciembre. Entrega del video institucional con los ajustes implementados.

2012: Etapa de instrumentación del pilotaje en el Distrito Federal

13 de enero. Reunión con la AFSEDF para armar el calendario de trabajo, con la finalidad de planear la instrumentación de tres emisiones del Diplomado:

- Primera emisión, con tres grupos, del 17 de marzo al 7 de julio.
- Segunda emisión (versión intensiva) con tres grupos del 9 de julio al 29 de agosto.
- Tercera emisión con cuatro grupos del 6 de septiembre al 14 de diciembre.

31 de enero. Reunión de maestras de la línea de formación de creación de proyectos para rearmar la propuesta y fortalecer los aspectos que se detectaron débiles en el grupo piloto. Como resultado del trabajo realizado surgió el documento base de las clínicas.

13 de febrero. Reunión con los representantes de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la AFSEDF, en sus instalaciones en la colonia Del Valle para presentar el proyecto completo y perfilar los acuerdos fundamentales para la elaboración del convenio Conaculta/Cenart-AFSEDF.

16 de febrero. Reunión con el grupo de maestros para presentar el plan de trabajo para el año 2012, en colaboración con la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la AFSEDF.

27 de febrero. Puntero inicial para la elaboración del borrador del convenio Conaculta/Cenart-AFSEDF.

1 de marzo. Lanzamiento de la convocatoria para el Diplomado en su primera emisión del 17 de marzo al 7 de julio.

8, 9 y 10 de marzo. Realización del seminario introductorio al modelo metodológico interdisciplinario. En estas sesiones de trabajo se convocó al grupo de maestros que se integró a la planta de docentes del Diplomado. En total se sumaron 19 maestros más. Entre ellos están: Susana Morales, Vicente Bolio Reyes, Lucía Ramírez Escobar, Marcelo Balzaretti Ramírez (†), Rebeca Sánchez Aguilar, Daniela Lieja Quintanar, René Miranda Rodríguez, Ricardo Díaz Sánchez, María Teresa García Medrano, María del Pilar González Islas, Mayarí Hernández Tamayo, Verónica Maldonado Carrasco (2012), Verónica Macías Calvillo (2012), Benjamín Shwartz Staropolsky (2012), Úrsula Martínez Monterrubio (2012-2013), Rodrigo Pinto Mendoza (2012), Irelí Vázquez Román, Margarita Vera Tovar, Adrián Segovia Nieves y Alejandro Cárdenas Cuevas.

17 de marzo-7 de julio. Inicio, desarrollo y evaluación de la primera emisión del Diplomado con dos sedes: Cenart, para llevar acabo los laboratorios, y la Secundaria Técnica núm. 17, para desarrollar los seminarios y las clínicas. Fueron formados tres grupos de 35 participantes cada uno. Se entregaron 97 diplomas.

9 de julio-29 de agosto. Inicio, desarrollo y evaluación de la segunda emisión del Diplomado con dos sedes: Cenart, para

llevar acabo los laboratorios, y la Secundaria Técnica núm. 17, para desarrollar los seminarios y las clínicas. Se conformaron tres grupos de 35 participantes cada uno. Se entregaron 84 diplomas. Esta emisión se implementó en su versión intensiva.

28 de septiembre. Después del proceso de evaluación al que fue sometido el proyecto, la presidencia de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón otorgó 12.0000 puntos escalafonarios para la especialidad de música y de artes plásticas y 7.9920 a las demás especialidades del nivel de secundaria.

19 de octubre. La misma Comisión otorgó 8.5200 puntos escalafonarios a los niveles de preescolar y de primaria.

26 y 27 de noviembre. Se llevaron al cabo las “Jornadas Académicas de Arte y Educación”, actividad a cargo de Andrea Giráldez con la finalidad de fortalecer la formación de los especialistas que conforman la planta de docentes que imparten los Diplomados.

6 de septiembre-14 de diciembre. Inicio, desarrollo y evaluación de la tercera emisión del Diplomado con dos sedes: Cenart, para llevar acabo los laboratorios, y la Secundaria Técnica núm. 17, para desarrollar los seminarios y las clínicas. Se conformaron cuatro grupos de 36 participantes cada uno. Fueron entregados 112 diplomas.

Pilotaje en los estados

28 de agosto-12 de octubre. Inicio, desarrollo y evaluación de la primera emisión en los centros de las artes de los estados. Se llevó a cabo una versión intensiva con sede en la Escuela Vocacional de Artes, localizada en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa. Se trabajó en colaboración con el Centro de las Artes

de Sinaloa y el Instituto Sinaloense de la Cultura. Se conformó un solo grupo de 25 participantes. Se entregaron 23 diplomas.

2013: Continuidad del proyecto

Se continuó con el planteamiento de tres emisiones en el Distrito Federal en colaboración con la AFSEDF, salvo que ya no se incluyó ninguna de forma intensiva.

20 y 21 de febrero. Se organizaron las “Jornadas Académicas de Interdisciplina y Educación Artística”, con la finalidad de integrar a los nuevos especialistas a la planta de docentes. Se incorporaron Saraí Alfaro Camarillo, Fátima Paola Arias Álvarez, Mario Alberto García Hernández, Guillermo Islas González, Alma Dea Cerdá Michel, Fátima Cerdá Michel, Hugo Damián Romero Rodríguez, Paulina Ugarte Chelen, Eugenia García Vargas, Mayela Cardona López y Carolina López Salinas.

25 de abril-16 de agosto. Inicio, desarrollo y evaluación de la cuarta emisión con cuatro sedes: el Cenart, la Secundaria núm. 17, el Museo de Arte Moderno y el Palacio Nacional. Se conformaron dos grupos de 37 participantes cada uno. Se entregaron 58 diplomas.

13 de junio-27 de septiembre. Inicio, desarrollo y evaluación de la quinta emisión con cuatro sedes: el Cenart, la Secundaria núm. 17, el Museo de Arte Moderno y el Palacio Nacional. Se conformaron dos grupos de 50 participantes cada uno. Se entregaron 84 diplomas.

Cabe señalar que esta emisión y la siguiente estuvieron antecedidas por el trabajo realizado en colaboración con el Instituto Mexicano al Servicio del Arte (IMASE). El IMASE ofreció el taller introductorio “Taller de Imaginación,

Creatividad e Innovación en el proceso de Construcción del Conocimiento”, el cual duró treinta horas y tuvo como sede la Secundaria núm. 17.

22 de agosto-13 de diciembre. Inicio, desarrollo y evaluación de la sexta emisión con cuatro sedes: el Cenart, la Secundaria núm. 17, el Museo de Arte Moderno y el Palacio Nacional. Se conformaron cuatro grupos de 40 participantes cada uno. Se entregaron 114 diplomas.

En los estados

En el Centro Regional de las Artes de Michoacán, con sede en la ciudad de Zamora, se desarrollaron dos emisiones. La primera del 21 de febrero al 1 de junio con un grupo de 35 participantes. Se entregaron 26 diplomas. Y la segunda se llevó al cabo del 5 de septiembre al 6 de diciembre con un grupo integrado por 35 participantes. Se entregaron 30 diplomas.

Del 27 de junio al 25 de octubre se desarrolló una emisión con un grupo de 18 participantes en el Centro Regional de las Artes de Querétaro, con sede en la ciudad de Querétaro. Se entregaron 12 diplomas. Finalmente, también se inició, desarrolló y evaluó la primera edición con un grupo de 26 participantes, teniendo como sede el Centro Veracruzano de las Artes Hugo Argüelles, durante el periodo del 22 de agosto al 29 de noviembre. Se entregaron 22 diplomas.

Resultados de la evaluación

Como resultados de la evaluación se trabajó el rediseño de los programas académicos y se piloteó, con la última emisión del

año, el cambio de la figura docente en cuarteto del seminario-taller “El tiempo de la vida cotidiana del aula” al laboratorio “El tiempo del arte y de la convivencia”. La propuesta de modificación del diseño metodológico inicial se continuó pilotando durante el 2014. Además, se ha reflexionado con la planta docente la pertinencia de reubicar la figura o, en su defecto, conservar solamente la dupla.

2014: Continuidad y proyección del proyecto

Después del cambio administrativo realizado durante el 2013, se pudo volver a proyectar la planeación para el año en tres emisiones en el Distrito Federal, salvo que ya no se trabajó en colaboración con la AFSEDF, debido al impacto de los cambios administrativos.

12 de febrero. Se realizó una reunión de trabajo con los especialistas de nuevo ingreso a la planta docente del Diplomado. Se incorporaron Alejandro Luis Castillo, Claudia Cervantes Jaramillo, Gabriela Ambriz Herrera, Lluvia Barrera Rivas, Martha Espinosa Pichardo, Alma Lucía Cruz Falcón, Víctor Alfredo Ramírez García y Rolando Quezada Salazar, Valeria Bazúa Valenti y Alma Eréndira Ochoa Colunga.

20 de marzo-1 de agosto. Inicio, desarrollo y evaluación de la séptima emisión, con tres sedes: el Cenart, la Secundaria núm. 17 y, finalmente, el Palacio Nacional. Se conformó con tres grupos de 35 participantes cada uno. Se entregaron 84 diplomas.

6 de mayo. En respuesta a la convocatoria que realizó la Secretaría de Educación Pública para revisar el modelo educativo, enviamos al Foro de Consulta de Educación Normal el texto “Arte, interdisciplina y educación: una experiencia colectiva de

formación docente". El objetivo fue compartir estos años de trabajo, ofertando una propuesta de formación continua dirigida a todos los agentes educativos que trabajan en la educación básica. En particular, registramos el texto en la mesa de discusión "Modernización de la formación docente", en el punto: "Diseño de propuestas innovadoras en la formación docente".

22 de mayo-12 de septiembre. Inicio, desarrollo y evaluación de la octava emisión, con tres sedes: el Cenart, la Secundaria núm. 17 y, finalmente, el Palacio Nacional. Se conformó de tres grupos de 35 participantes cada uno. Fueron entregados 71 diplomas.

27 de junio. Despues de una reunión con la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la AFSEDF se retomó la colaboración, sobre todo de cara al 2015, para seguir construyendo en conjunto esta atención a los agentes educativos del sector público.

Cabe señalar también que se ha trabajado en la investigación y el diseño del Diplomado para llevarlo a su versión semi-presencial. Del mismo modo, se ha trabajado en nueve cursos y materiales didácticos en la plataforma de iTunesU para contar con esos materiales en la siguiente etapa del diseño.

21 de agosto-3 de diciembre. Inicio, desarrollo y evaluación de la novena emisión, con tres sedes: el Cenart, la Secundaria núm. 17 y, finalmente, el Palacio Nacional. Se conformó por cuatro grupos de 35 participantes cada uno.

En los estados

En el Centro Regional de las Artes de Michoacán, con sede en la ciudad de Zamora, se inició, desarrolló y evaluó la tercera

emisión, del 13 de marzo al 12 de julio, con un grupo conformado por 29 participantes. Se entregaron 24 diplomas. Se trabajará la cuarta emisión del 25 de septiembre del 2014 al 24 de enero 2015. Asimismo, en el Centro de las Artes de Hidalgo, con sede en la capital Pachuca, se inició, desarrolló y evaluó del 24 de junio al 11 de septiembre con un grupo integrado por 33 participantes. Se entregaron 28 diplomas. Y, finalmente, en el Centro Veracruzano de las Artes Hugo Argüelles se desarrolla la segunda emisión del 28 de agosto al 29 de noviembre. Con un grupo conformado por 15 participantes.

Anexo 2

Informe de la línea de formación en prácticas artísticas experimentales (primera, segunda y tercera emisiones 2012)

MIRIAM ALVIRDE COYT

Introducción

La línea de formación de los laboratorios se centra en provocar experiencias significativas, más que en informar. En los laboratorios se busca la generación de procesos creativos, la estimulación del goce, la curiosidad y la experimentación y la creación de vínculos entre lo experimentado y la vida personal.

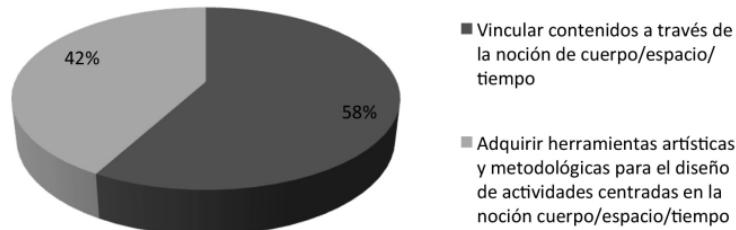
La línea de formación de los laboratorios la integran tres laboratorios: “I. Los juegos del cuerpo”; “II. Prácticas y experiencias artísticas vinculadas al espacio”; “III. El tiempo del arte y la convivencia”. Para dar cuenta de su impacto en las tres emisiones del Diplomado se desarrollaron cuatro categorías:

- Rutas de aplicación en el aula.
- Integración del conocimiento.
- Educación artística como eje transversal.
- Reflexión en su formación como docente para la transformación del aula.

Primera emisión

En esta emisión se aplicaron tres cuestionarios de evaluación por curso (véase cuestionarios correspondientes a la primera emisión) y se obtuvieron 197 por los tres grupos. Los cuestionarios constaban de cuatro preguntas.

La primera se orientó hacia un aspecto cuantitativo y los resultados se marcan a partir de las respuestas de los tres grupos en la gráfica 1.



Gráfica 1. La experiencia de trabajo con la noción de cuerpo/espacio/tiempo, ¿qué te detonó?

El resto de las preguntas se orientó hacia una evaluación cualitativa. Se realizó el análisis de las respuestas y los resultados se presentan a continuación.

Rutas de aplicación en el aula

Las siguientes son algunas de las respuestas más relevantes en torno a las preguntas realizadas en los cuestionarios, y corresponden a participantes de los tres grupos conformados durante esta emisión del Diplomado.

Llevar a mi centro de trabajo la exploración del cuerpo de manera libre y lúdica para crear un gusto hacia la educación artística, y una sensación de libertad que regularmente no tenemos.

Implementar herramientas artísticas en el salón de clase con niños y maestros de todos los niveles y modalidades en Carrera Magisterial, haciendo un diseño con actividades centradas en las posibilidades del espacio.

Todo lo trabajado es una herramienta muy útil para el manejo de contenidos artísticos, tanto con los niños como con los adultos con los cuales trabajo. El poder transmitir lo que hoy he estado viviendo permitirá que haya modificaciones en las formas de planear y diseñar estrategias, de perder ese miedo en cuanto al trabajo y el arte y la forma de vincularlo a lo pedagógico.

La línea de formación de los laboratorios está encamina- da hacia la investigación de las nociones temáticas cuerpo, espacio y tiempo con el fin de implementar las herramientas artísticas adquiridas en los diversos niveles educativos y contextos laborales. Se busca crear el vínculo de lo experimentado con la vida personal a través de ciertas prácticas de juego y actividades con un sentido lúdico. En ese sentido, se prepara a los participantes para el manejo creativo de sus proyectos en diversos contextos. Todo lo anterior se cumple y se demuestra mediante las respuestas anteriores.

Integración del conocimiento

En torno a cómo los participantes lograron integrar diversos conocimientos y contenidos a partir de la línea de formación

de los laboratorios se presentan las siguientes respuestas, que también dieron participantes de los diversos grupos. En ellas se observa a los copartícipes reconocer que el arte es capaz de crear experiencias significativas, y que la creación artística puede emplearse como una herramienta de vinculación con las diferentes asignaturas.

A partir del eje del cuerpo crear experiencias que permitan involucrar a las diferentes asignaturas.

Por medio del arte y la creación como herramienta, comprendieron los conceptos de *espacio, cuerpo y tiempo* para trabajarlos con las asignaturas de matemáticas y música.

Vincular las artes con la educación física.

Educación artística como eje transversal

En cuanto a las aproximaciones y alcances sobre la educación artística como eje transversal los participantes demuestran lo siguiente:

Dentro de las actividades propuestas en el laboratorio me permitió tener una visión de cómo algunos elementos de la corporeidad se articulan con contenidos de otras asignaturas: matemáticas, cívica y ética, geografía, ciencias y la biodiversidad en la representación teatral.

Las actividades propuestas resultaron una herramienta para trabajar con las demás asignaturas.

Trabajamos la educación artística vinculando el espacio y el cuerpo con el tiempo, lo que dependió del contexto a través del diseño de las actividades con la música, las matemáticas, la mecánica cuántica y también con temas de la materia de textos

políticos y sociales para llevar a cabo una práctica docente distinta con el uso óptimo de los diversos enfoques del tiempo.

Se puede demostrar, entonces, que, a partir de los dos primeros comentarios, los participantes pudieron descubrir que las actividades realizadas son una herramienta de aplicación que permite comprender las nociones temáticas de cuerpo, espacio y tiempo, que tienen vínculos y conexiones con diversas asignaturas. En el último comentario se puede ver el trabajo de la educación artística como un eje transversal que, a partir de las nociones temáticas, se inserte en diferentes contextos, todo ello con la finalidad de lograr una práctica docente diferente.

La educación artística como eje transversal les permite generar un cambio en la forma de abordar las clases dentro del aula, a través de las herramientas adquiridas en la línea de formación de los laboratorios, con la finalidad de cambiar su práctica docente y acercar a los alumnos al arte de una manera más integral.

Reflexión en su formación docente para la transformación en el aula

Las reflexiones de los tres grupos sobre las actividades efectuadas con las nociones temáticas de cuerpo, espacio y tiempo detonaron la comprensión de la transversalidad e interdisciplinariedad en el aula. Asimismo, puede verse una apropiación de la expresión artística en el empleo del eje del cuerpo para la realización de estrategias que les permitan reconocer su cuerpo y liberarse de prejuicios en los espacios en los que se desenvuelven, respetando, así, el espacio del trabajo individual de los niños al comprender el espacio del “otro” y trabajar en equipo con su comunidad de práctica.

Realizar la articulación de los tres ejes transversales (cuerpo-espacio y tiempo) que guían el Diplomado y la mirada a la enseñanza que éste genera.

Durante mi formación como directora teatral, he vivido tratando de concebir el espacio, pero creo que antes de este Diplomado no había entendido la multiplicidad del concepto de espacio. Algunas dinámicas que se implementaron me han dado luz para algunas dinámicas que utilizar en un salón de clases y en mi práctica artística.

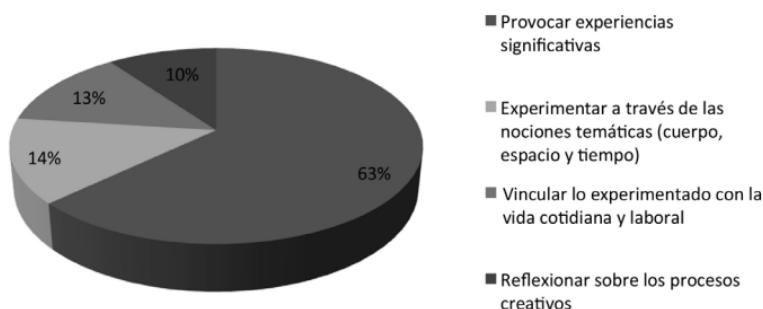
El hacer conciencia de mi espacio y el de los demás me permitió cambiar la dinámica de trabajo, y experimentar con ello obteniendo resultados en un primer momento.

A partir de estos comentarios se evidencia que los participantes han logrado la articulación transversal de las tres nociones temáticas del Diplomado en el proceso de enseñanza; que han comprendido las diversas concepciones de espacio con las dinámicas realizadas en esta línea de formación para implementarlas en el aula y en la práctica docente.

Segunda emisión

En la segunda emisión, los cuestionarios de evaluación fueron aplicados al término de cada línea de formación, uno por grupo. Hubo un total de 63 cuestionarios por los tres grupos en la línea de formación de laboratorios; cada uno lo integraron tres preguntas, las mismas para los tres grupos (véase cuestionario correspondiente a la segunda emisión). La primera pregunta estuvo enfocada hacia un aspecto cuantitativo, la pregunta fue:

- Los laboratorios fueron un espacio que te permitió (enumera del 1 al 4, considerando que 1 representa lo menos relevante, y 4, lo más relevante) (gráfica 2):
 - Provocar experiencias significativas.
 - Experimentar a través de los ejes de tiempo, cuerpo y espacio.
 - Vincular lo experimentado con la vida cotidiana y laboral.
 - Reflexionar sobre los procesos creativos.



Gráfica 2. Los laboratorios fueron un espacio en el que se te permitió:

Las dos preguntas restantes del cuestionario fueron enfocadas hacia una evaluación cualitativa. Al analizar las respuestas, los resultados obtenidos de la línea de formación de los laboratorios fueron los siguientes:

Rutas de aplicación en el aula

A través de las diferentes actividades realizadas en la línea de formación de laboratorios, los participantes mencionan que cada actividad puede adecuarse a cada nivel educativo. Si bien hay algunas actividades que no se pueden ejecutar tal cual, sí

es posible modificarlas para lograr un aprendizaje significativo en el niño, ya que esta línea de formación les proporcionó herramientas, material de consulta y ejemplos de actividades para abordar diferentes temáticas aplicables en el aula.

Realizar actividades como lanzar la pelota por tiempo me propició aplicarlo para trabajar con la atención, la percepción.

Me permite incorporar elementos como el movimiento a cualquier tema, aunque sea *tedioso* o esté desvinculado de las artes. Usar las tecnologías en el salón sería novedoso y necesario para mis niños.

Al invitarnos y permitirnos a nosotros mismos interactuar con los demás, despertamos lo más íntimo del ser y estoy dispuesto a provocar en mis alumnos que pueda explorarse en un mundo cambiante a sí mismo, y recordarles que son un ser humano que siente, aprende y tiene una capacidad ¡creadora!, yo ya lo había olvidado.

En el primer comentario se puede ver cómo se logra trasladar una de las actividades vistas en la línea de formación de los laboratorios hacia los alumnos y, de esta forma, trabajar la atención y la percepción. En los otros dos puntos, se observa que si bien no hay una actividad como tal, sí transportan a su centro de trabajo contenidos y experiencias atendidos en dicha línea.

Integración de conocimiento

Las experiencias de los participantes en esta línea de formación fueron elementos detonadores para la transformación de su práctica docente, pues lograron la unificación de sus conoci-

mientos con las técnicas adquiridas en los laboratorios. Esto les ha permitido proponer estrategias, actividades creativas, no sólo en su planeación, también en la interacción con sus alumnos.

Todos los laboratorios me han generado experiencias que detonan procesos de orientación didáctica para mi práctica, ya que es a través de la vivencia que se interioriza y vive para posibilitar otros estos espacios.

Al recuperar conceptos teóricos dentro de experiencias vivenciales, me apropié de ellos y logré vincularlos con elementos que plantearé en el desarrollo de secuencias didácticas, que permitirán articular contenidos, aprendizajes y experiencias en la escuela.

Con todas las dinámicas y actividades me di cuenta que la actividad física, el movimiento y el dinamismo son buenos y muy fuertes factores que conducen a la educación, al conocimiento, al autoconocimiento, a la sensibilización, a la escucha y a la apertura.

Se observa, a partir de los comentarios anteriores, cómo los participantes logran construir en su práctica docente mayores experiencias integradoras de conocimiento; asimismo, los vínculos entre dichos conocimientos con el desarrollo de su planeación mediante los aprendizajes adquiridos.

Educación artística como eje transversal

Es importante destacar cómo los participantes logran aterrizar la interdisciplina y el arte, a partir de la incorporación e interacción de las tres nociones temáticas del Diplomado.

Aprendí que es posible utilizar el cuerpo, el espacio y el tiempo en diversas actividades, y a través de la interdisciplina con diversas materias.

Creo que hace falta que por medio de las herramientas que como docentes compartamos con ellos. Tanto los docentes titulares del grupo como los profesores de áreas artísticas necesitamos interactuar y compartir experiencias, provocar curiosidad y transmitir conocimientos para llegar a nuevos objetivos involucrando las artes.

Aterrizó la forma en la que las artes se estructuran en una metodología que aterriza en la práctica y que tiene como fundamental objetivo la formación de aprendizajes significativos.

En los tres comentarios anteriores, los participantes mencionan cómo las nociones temáticas pueden trasladarse y favorecer la realización de actividades con sus alumnos. Se percibe que los participantes tienen el interés de interactuar con los compañeros de sus centros de trabajo para intercambiar y compartir ideas que sirvan para la construcción de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje y así lograr que el arte y la educación artística tengan logros significativos en los alumnos.

Reflexión en su formación docente para la transformación en el aula

Los ejercicios incluidos en la línea de formación de los laboratorios buscaban, en los participantes, la sensibilización como individuos, que reconocieran los propios límites y a sí mismos como personas que se relacionan con otros; para que

después de dichos reconocimientos se pueda trabajar, desde uno mismo, sobre la propia práctica docente.

Me pone a pensar en los contenidos y una forma nueva de abordarlos, estoy en ese proceso de revisión con mis planes de estudio por bimestre.

El laboratorio fue una de las experiencias relacionadas con el hacer, sentir, producir y reflexionar, elemento o aspecto indispensable para un aprendizaje significativo. Esta línea fue fundamental y realmente maravillosa en sus tres ejes.

Experimentar te da noción de tus propios límites y posibilidades, te sensibiliza hacia los otros, y con ello puedes hacer propuestas hacia tu labor.

Los participantes señalan cómo la línea de formación de los laboratorios los ha llevado a reflexionar sobre su práctica docente, por lo que han generado un aprendizaje de sí mismos y desde ellos mismos para llevar a cabo nuestras propuestas y estrategias en su labor dentro del campo educativo.

Tercera emisión

En esta emisión los cuestionarios de evaluación se aplicaron al concluir cada módulo. La emisión la integraron cuatro grupos, se aplicó un cuestionario (véase cuestionarios correspondientes a la tercera emisión) por grupo en donde se incluyeron y evaluaron las tres líneas de formación; las preguntas fueron las mismas para los cuatro grupos. Al analizar las respuestas, los resultados obtenidos relacionados con la línea de formación de los laboratorios de los tres módulos son los siguientes:

Rutas de aplicación

Se pretende que, dentro de los laboratorios, exista una concientización del cuerpo y del espacio mediante una indagación en el concebir del tiempo.

En general, las actividades de laboratorio han impactado más mi mirada hacia la expresión corporal, tanto personal como en mi práctica docente, replanteando la forma en que abordo la expresión corporal desde la planeación, la importancia de ésta tanto en lo cotidiano como en actos intencionados, así como en las consignas que empleo al dirigirme a los alumnos.

En la semana que me tocó la guardia trabajé una canción con mis alumnos; al cantar se escenificó el texto y los niños estuvieron muy dispuestos a trabajar. El contacto físico y el manejo de cuerpo vistos en la clase me ayudó para implementar nuevas estrategias en mi trabajo.

El juego con la pelota me ayudó a la integración del grupo de una manera muy divertida, y a la vez observé las habilidades de los alumnos.

En laboratorio las actividades de las estatuas, el agua, los ojos vendados y las de exploración del espacio vital del compañero me dieron una visión más ligera y amplia sobre cómo trabajar con los niños, y que puedan tocarse sin ofenderse ni molestarte para así conocer sus emociones y las de sus compañeros.

Investigar con los alumnos cómo conciben y viven el tiempo.

Los comentarios anteriores dan cuenta de cómo han trasladado las actividades realizadas en los laboratorios a sus centros de trabajo, resaltan el impacto que han tenido en la vida personal, y

cómo esto les permite integrar o transformar algunas dinámicas en el aula de manera lúdica. Los participantes también señalan la integración de las tres nociones temáticas del Diplomado, y resaltan el trabajo corporal.

Integración del conocimiento

Como resultado del análisis, los participantes lograron la integración del conocimiento en los laboratorios y los trasladaron a su contexto laboral en diferentes temáticas y actividades grupales para el reconocimiento de los contenidos. Algunas actividades como el conocimiento y la exploración del cuerpo; la relación de espacios con sonidos y espacios flexibles; así como el trabajar con las diferentes dimensiones que existen en el espacio (virtual, corporal, cósmica, geográfica), han permitido que el participante vincule experiencias con su práctica docente, unificando los nuevos conocimientos con sus actividades diarias, permitiéndole proponer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

El conjunto de actividades propuestas en el laboratorio me permitió establecer nuevos vínculos con mi cuerpo; implicaron emociones y sensaciones que me hicieron considerar la realidad de incluir de manera sistemática, integrada y planeada este tipo de actividades en mi práctica docente.

La actividad de laboratorio porque mediante la expresión corporal el alumno puede ser más consciente de su cuerpo y de sus posibilidades. También el movimiento los va llevando al juego escénico y a crear a partir del movimiento corporal.

Trabajar con las diferentes dimensiones que existen en el espacio —como son la virtual, corporal, cósmica y geo-

gráfica y que en un momento dado nos puedan llevar a lo tangible, a lo intangible— es parte de lo que nos ayuda en un momento dado a conocer también a nuestros alumnos a través del juego, como un papel importante para desarrollar la maduración a través de la psicomotricidad y analizar su desarrollo de la inteligencia y del pensamiento. Y para desarrollar los proyectos que nos proponen los planes y programas para primaria de la Secretaría de Educación Pública.

El conjunto de actividades propuestas en el laboratorio me permitió establecer nuevos vínculos con mi cuerpo, que implicaron emociones y sensaciones que me hicieron considerar la realidad de incluir de manera sistemática, integrada y planeada este tipo de actividades en mi práctica docente.

En los cuatro comentarios, los participantes indican la integración del conocimiento con el trabajo corporal mediante la creación de vínculos entre sensaciones y emociones, lo que les permitió plantear actividades corporales dentro de su práctica docente y utilizar el juego como una herramienta viable que coadyuve al análisis de la inteligencia y el pensamiento de sus alumnos.

Educación artística como eje transversal

Los tres módulos propiciaron un vínculo significativo de la educación artística con la Reforma Integral de la Educación Básica; las tres nociones temáticas, cuerpo, espacio y tiempo, fueron un componente fundamental para el desarrollo de actividades dentro del aula, a partir de la investigación y

aplicación de actividades sobre las tres nociones, adecuándolas al contexto escolar en el que los participantes trabajan.

Como estrategia didáctica, considero “el juego” —en sus diferentes acepciones: juego cooperativo, juego modificado, juego de valores, juego del cuerpo, etc.— como una herramienta básica en la educación, ya que aprender a conocer, desarrollar y cuidar tu cuerpo a través del juego es atractivo para el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Nos brindan una serie de estrategias para aplicar en el aula como eje transversal en las asignaturas de Cívica y Ética y Educación Artística.

Los ejercicios en relación con el espacio, lugar donde suceden las cosas, vincular el arte, transformar, incorporar conocimientos variados: sonoros, visuales, olfativos, creando situaciones espaciales con manifestaciones lúdicas.

El arte da mayor sentido y significado al aprendizaje en todas las asignaturas.

En su trayecto por los tres módulos, los participantes lograron articular la educación artística con la estrategia didáctica del juego, ya que es el eje transversal en las asignaturas de Cívica y Ética y Educación Artística. De esta manera relacionaron el arte para darle mayor sentido al aprendizaje que se otorga en la educación básica.

Reflexión en su formación docente para la transformación en el aula

Se señalan algunos comentarios emitidos por los participantes.

Las dinámicas realizadas en laboratorio me permitieron redescubrir mi cuerpo y todo lo que puedo hacer con él. Esto me hizo darme cuenta que trabajo con seres humanos que sienten, tienen emociones y necesidades, por lo que al realizar mi práctica estoy obligado a tener presente esto.

Percibir, proyectar y planear el tiempo en sus diferentes aspectos.

Las actividades realizadas en laboratorio, cuando nos desplazamos con los ojos cerrados, nos transportamos en el tiempo, me ayudó a conocerme mejor y así conocer y aceptar a las personas que trabajan conmigo.

Las actividades de laboratorio me permitieron repensar la capacidad, reconectarme con mi propia capacidad y reconocerla en mis alumnos.

En laboratorio la actividad de grupo generó tiempo para conocer o repensar nuestros orígenes como familia, amigos, compañeros, alumnos; esto nos brinda la oportunidad de enfrentar y tomar una ruta hacia un objetivo común.

En cada comentario se puede observar que la reflexión trasciende su centro de trabajo, ya que los traslada hacia un razonamiento tanto en su vida cotidiana, individual y colectiva como en su vida profesional. Con los ejemplos anteriores, podemos afirmar que la línea de formación de los laboratorios detonó reflexiones sobre la práctica docente a partir de las vivencias; le permitió a los participantes identificar sus fortalezas y debilidades personales, además de llevarlos a reconocer las características y necesidades de su grupo.

Si bien los cursos de los laboratorios se enfocan hacia las prácticas experimentales, las cuales buscan promover la

vivencia y la experimentación de los participantes, en estos espacios es donde se aterriza de manera práctica lo aprendido en los seminarios-taller y las clínicas. Dichas prácticas son un detonante para la reflexión ante el proceso de enseñanza-aprendizaje y ante su formación docente.

Conclusiones generales de la línea de formación de los laboratorios

Laboratorio I. Los juegos del cuerpo (yo, nosotros y los otros)

Les posibilitó la reflexión sobre la noción de cuerpo y aprendieron a utilizarlo como una herramienta de trabajo. Asimismo, les facilitó vincular lo experimentado con la vida personal y cotidiana mediante ciertas prácticas de diseño de juegos y actividades con sentido lúdico y de indagación. Se preparó a los participantes para el manejo creativo de sus propuestas educativas en diversos contextos.

Laboratorio II. Prácticas y experiencias artísticas vinculadas con el espacio

Establecieron una relación con el espacio aplicándola en el aula a través de dinámicas y actividades, para que los educandos reflexionaran respecto al entorno en el que viven y su relación con el espacio y con los demás. También los llevó a buscar varios caminos para mostrar y conducir a los alumnos hacia la exploración del espacio. Para ello reflexionaron acerca de los múltiples usos y perspectivas que denota la noción de espacio.

En este sentido, el laboratorio favorece el acercamiento al ámbito creativo y reflexivo para proporcionar elementos

analíticos que favorezcan el traslado de las experiencias artísticas hacia los distintos contextos de enseñanza-aprendizaje.

Laboratorio III. El tiempo del arte y la convivencia

Les permitió adquirir herramientas artísticas para desarrollar nuevas habilidades dentro del quehacer docente, llevarlas al aula y construir nuevos aprendizajes con los alumnos y su comunidad docente. Completaron sus actividades de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Básica adecuándolas al contexto y las características de sus alumnos.

**Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza
de las Artes en la Educación Básica**
Primera emisión
Laboratorio de espacio

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar los aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de trabajo en este laboratorio. Por esta razón, de las opciones presentadas para cada pregunta, marca con una X aquella que represente la experiencia más relevante en tu proceso de aprendizaje, y de acuerdo con la opción señalada, pon un ejemplo que nos ayude a comprender de qué modo explicas dicha opción.

La experiencia de trabajo con la noción de espacio, ¿qué te detonó?

- Reflexionar sobre el espacio.
- Vincular contenidos a través de la noción de espacio.
- Implementar las experiencias del laboratorio en lugares de trabajo.
- Adquirir herramientas artísticas y metodológicas para el diseño de actividades centradas en el espacio.

Ejemplifica:

El trabajo realizado en dupla por los coordinadores te permitió:

- Observar cómo dialogan distintos puntos de vista.
- Percibir la integración de tus conocimientos.
- Repensar la autoridad pedagógica.
- Encontrar una nueva forma de trabajar colaborativamente en tu práctica docente.

Ejemplifica:

Consideras que el desempeño de la dupla docente fue:

Excelente Muy bueno Regular Pésimo

Ejemplifica por qué:

En tu experiencia, ¿qué fue lo más significativo en este laboratorio?

Especifica:

¡Muchas gracias!
25 de mayo de 2012

**Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de
las Artes en la Educación Básica**
Primera emisión
Laboratorio de tiempo

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar aquellos aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de trabajo de este laboratorio; por tanto, de las opciones presentadas para cada pregunta, marca con una X aquella que represente la experiencia más relevante en tu proceso de aprendizaje, y de acuerdo con la opción señalada, pon un ejemplo que nos ayude a comprender de qué modo explicas dicha opción.

La experiencia de trabajo con la noción de tiempo, ¿qué te detonó?

- Reflexionar sobre el tiempo.
- Vincular contenidos a través de la noción de tiempo.
- Implementar las experiencias del laboratorio en lugares de trabajo.
- Adquirir herramientas artísticas y metodológicas para el diseño de actividades centradas en el tiempo.

Ejemplifica:

El trabajo realizado en dupla por los coordinadores te permitió:

- Observar cómo dialogan distintos puntos de vista.
- Percibir la integración de tus conocimientos.
- Repensar la autoridad pedagógica.
- Encontrar una nueva forma de trabajar colaborativamente en tu práctica docente.

Ejemplifica:

Consideras que el desempeño de la dupla docente fue:

Excelente Muy bueno Regular
Pésimo

Ejemplifica por qué:

En tu experiencia, ¿qué fue lo más significativo en este laboratorio?

¡Muchas gracias!
25 de mayo de 2012

**Diplomado Interdisciplinario para la
Enseñanza de las Artes en la Educación Básica
Laboratorio de cuerpo
Primera Emisión**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

¿Qué le ha detonado trabajar en este laboratorio con la noción de cuerpo?

- Reflexionar sobre el cuerpo.
- Vincular contenidos a través de la noción de cuerpo.
- Implementar las experiencias del laboratorio en lugares de trabajo.
- Adquirir herramientas artísticas y metodológicas para el diseño de actividades centradas en el cuerpo.

Ejemplifica:

El trabajo realizado en dupla por los coordinadores te permitió:

- Compartir otros puntos de vista.
- Percibir la integración de tus conocimientos.
- Repensar la autoridad pedagógica.
- Encontrar una nueva forma de trabajar colaborativamente en tu práctica docente.

Ejemplifca:

El menú de herramientas explorado te permitió:

- Conocer actividades para producir experiencias creativas con el cuerpo.
- Experimentar y reflexionar en torno a la utilidad de experiencias lúdicas aplicadas en el aula.
- Sensibilizarse y tener una actitud abierta a nuevas formas de trabajar con el cuerpo.
- Ser consciente de la importancia del trabajo con el cuerpo en tu función docente.

Ejemplifica:

En tu opinión, ¿qué fue lo más significativo en este laboratorio?

¡Muchas gracias!
31 de marzo de 2012

**Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza
de las Artes en la Educación Básica
Segunda emisión • Línea de formación de los
laboratorios • Módulos I, II y III**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar aquellos aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de la línea de formación de los laboratorios; por tanto, te pedimos que leas con atención las preguntas y atiendas lo solicitado en cada una.

Los laboratorios fueron un espacio que permitió:

- Provocar experiencias significativas.
- Experimentar a través de los ejes de tiempo, cuerpo y espacio.
- Vincular lo experimentado con la vida cotidiana y laboral.
- Reflexionar sobre los procesos creativos.

Dentro de la reflexión, secuencias didácticas, y procesos creativos que exploraste a lo largo de los laboratorios, ¿crees que detonaron la apropiación de los elementos conceptuales y metodológicos aplicables en el diseño e instrumentación de proyectos educativos o artísticos?

Sí

No

Parcialmente

En cualquiera de las opciones elegidas, ejemplifica:

En tu opinión, ¿qué ha sido lo más significativo de los laboratorios?, ¿qué has aprendido y cuáles fueron los obstáculos o dificultades que enfrentaste?

¡Gracias por tu colaboración!
10 de agosto de 2012

Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica

Tercera emisión

Módulo I. Las representaciones e interpretaciones del cuerpo

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Nombre: _____

Fecha: _____

Con la finalidad de evaluar los aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de trabajo de este primer módulo, por lo que te pedimos nos apoyes contestando las siguientes cuestiones:

1. Trabajar bajo el eje del cuerpo te permitió: (encierra en un círculo la opción más relevante para ti)
 - a) Ser consciente de tus posibilidades físicas.
 - b) Que a través del cuerpo puedes manifestar y explorar emociones.
 - c) Acercarte a la realidad desde la perspectiva del cuerpo.
 - d) Comprenderlo como eje metodológico para el trabajo en el aula.
2. Describe de manera breve, ¿qué actividad, ya sea de laboratorio, clínica o seminario, vinculó los conceptos y las vivencias para repensar tu práctica docente?

3. El seminario “Como habitamos nuestro cuerpo” ¿te permitió establecer las relaciones y las conexiones entre la exploración y la vivencia del laboratorio “Los juegos del cuerpo” con posibles estrategias de aplicación?

4. Dirías que la interdisciplina es: (marca con una cruz la opción que exprese tu idea acerca de la interdisciplina)

- Conjunto organizado de disciplinas científicas que intercambian algunos de sus métodos, normas y lenguajes.
- Una mezcla ecléctica de discursos y metodologías.
- Integración de diversas disciplinas con el objetivo de vincular teorías, métodos, instrumentos para construir nuevas expectativas.

- Congregación de muchas disciplinas para la elaboración de métodos que faciliten la ejecución de un producto artístico.
 - Búsqueda sistemática de instrumentos y fórmulas de acción de diferentes disciplinas para el desarrollo de metodologías diversas.
5. El seminario “Como habitamos nuestro cuerpo” ¿te brindó herramientas teóricas para imaginar posibles aplicaciones del enfoque interdisciplinario en el marco escolar?

6. En tu opinión, ¿qué ha sido lo más significativo en este curso?, ¿qué aprendiste y cuáles obstáculos o dificultades enfrentaste?

**Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza
de las Artes en la Educación Básica
Tercera emisión
Módulo II. Las representaciones
e interpretaciones del espacio**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Nombre: _____

Fecha: _____

Con la finalidad de evaluar los aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de trabajo de este segundo módulo, por lo que te pedimos nos apoyes contestando las siguientes cuestiones:

1. Trabajar bajo el eje de espacio te permitió: (encierra en un círculo la opción más relevante para ti)
 - a) Cambiar tu percepción en relación con los espacios que habitas.
 - b) Descubrir que a través del espacio puedes manifestar y explorar emociones.
 - c) Propiciar interacciones que fortalezcan la convivencia.
 - d) Comprender el espacio como eje metodológico para el trabajo en el aula.

2. Describe brevemente, ¿qué actividad, ya sea de laboratorio, clínica o seminario vinculó, los conceptos y las vivencias para pensar tu práctica docente?

3. El seminario “Conceptualización del espacio. De la vida cotidiana al aula”, así como la clínica de espacio, ¿te permitieron establecer las relaciones y las conexiones entre la exploración y la vivencia del laboratorio “Prácticas y experiencias artísticas vinculadas con el espacio” con posibles estrategias de aplicación o desarrollo de proyectos?

4. El seminario “Conceptualización del espacio. De la vida cotidiana al aula”, ¿te brindó herramientas teóricas para imaginar posibles aplicaciones del enfoque interdisciplinario en el marco escolar?

5. En tu opinión, ¿cuáles fueron los obstáculos o dificultades que enfrentaste?

**Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza
de las Artes en la Educación Básica**

Tercera emisión

**Módulo III. Horizontes temporales que delimitan
la memoria, las narraciones y los discursos**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Nombre: _____

Fecha: _____

Con la finalidad de evaluar los aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de trabajo de este tercer módulo, por lo que te pedimos nos apoyes contestando las siguientes cuestiones:

1. Trabajar bajo el eje del tiempo te permitió: (encierra en un círculo la opción más relevante para ti)
 - a) Reflexionar sobre esta noción en tu contexto escolar. Generar procesos creativos.
 - b) Explorar y experimentar con el tiempo para el diseño de situaciones de juego.
 - c) Vincular lo experimentado con la vida personal y cotidiana.
2. El trabajo en el seminario “El tiempo en la vida cotidiana en el aula” te permitió: (encierra en un círculo la opción más relevante para ti)

- a) Integrar un enfoque interdisciplinario de las artes en tu entorno laboral.
 - b) Reflexionar sobre la noción de tiempo a partir de diferentes enfoques.
 - c) Experimentar con la noción de tiempo para desarrollar recursos didácticos acordes con la enseñanza de las artes en la escuela.
 - d) Propiciar experiencias de investigación y reflexión de las temáticas tratadas, cuyo resultado fueron materiales acordes con la enseñanza de las artes en la escuela.
3. La clínica “Estudio de casos y aproximaciones metodológicas y experiencias con el tiempo” posibilitó desarrollar un esbozo o un proyecto a partir de la reflexión del eje de tiempo y su relación con los ejes de espacio y cuerpo.

Ejemplifica:

En tu opinión, ¿qué ha sido lo más significativo en este módulo?, ¿qué aprendiste y cuáles fueron los obstáculos o dificultades que enfrentaste?

Informe de la línea de formación en reflexiones teórico-metodológicas (primera, segunda y tercera emisiones 2012)

MÓNICA ALBA ROMERO

La finalidad de este documento es difundir el papel y la pertinencia de los seminarios-taller en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Asimismo, ofrece un panorama general de lo que esta modalidad significó y aportó a los participantes.

Los seminarios-taller atienden la generación de reflexiones teórico-metodológicas que ayuden a fortalecer la investigación en la labor y la práctica docente. En ese sentido, la combinatoria de seminario-taller busca reforzar el vínculo entre la teoría y la práctica, con el objetivo de que los participantes reflexionen, analicen y asocien las nociones de cuerpo/espacio/tiempo con las propias vivencias, mediante la revisión de algunos planteamientos teóricos que favorezcan la comprensión de sus posibilidades metodológicas para que la educación artística pueda funcionar como eje integrador de conocimientos en los diversos campos de su contexto escolar.¹

¹ Subdirección de Planeación Académica. (2012). *Documento base de la modalidad de Seminarios-taller* (p. 1).

Ahora bien, el proyecto de investigación que acompañó la implementación del Diplomado se articuló a partir de diversos procesos e instrumentos de evaluación (observaciones de carácter pedagógico, informes de los docentes, cuestionarios aplicados a los participantes, bitácoras grupales, etc.); sin embargo, para la elaboración del informe sólo se tomaron en cuenta los cuestionarios aplicados a los 360 participantes atendidos durante el año 2012, con la intención de que sea su voz la que dé cuenta del proceso de formación que vivenciaron. Por lo tanto, el informe se elaboró a partir de la sistematización y el análisis de los datos arrojados por los cuestionarios contestados.

Cada una de las emisiones del Diplomado aparece aquí como apartado, ya que en cada una el acercamiento o la ruta de investigación fue diferente. En la primera se aplicó el instrumento de evaluación al término de cada curso; en la segunda, la aplicación del instrumento fue por línea de formación; y en la tercera, se realizó por módulo. Esta diversidad en la aproximación al objeto de estudio fue fundamental para indagar hasta dónde la propuesta curricular era pertinente y entendida desde su unidad más pequeña, los cursos, hasta su estructura didáctica y metodológica, es decir, por línea de formación, modalidad didáctica, módulos o eje metodológico.

Las preguntas que se trabajaron en los diversos instrumentos de evaluación² estuvieron enfocadas hacia diversos aspectos, pero fundamentalmente el interés se centró en los siguientes aspectos:

² Al término de este informe se pueden consultar los cuestionarios de evaluación utilizados para la primera y la segunda emisiones.

- Conocer si los participantes encontraron estrategias de intervención y aplicación de los contenidos dentro del aula.
- Averiguar si los participantes lograron establecer relaciones, cruces o conexiones para la integración de conocimientos desde diversas perspectivas.

Estos dos aspectos se convirtieron en las categorías objeto del análisis, sin embargo, también se trató de resaltar las principales aportaciones que, a través de los seminarios-taller, los docentes reconocieron como elementos que debían mejorar en su práctica docente.

Emisión I

En esta emisión se contó con 59 cuestionarios de los seminarios-taller, los cuales se sistematizaron y analizaron.

Rutas de aplicación en el aula

Dentro de esta categoría, si bien no se encontraron ejemplos concretos de aplicación en el aula, se halló que para los docentes de educación básica los contenidos y la metodología de los seminarios-taller resultaron pertinentes y significativos. Se observaron dos ámbitos o niveles de pertinencia: el primero es el relacionado directamente con su trabajo docente, de manera específica en la planeación, y el segundo está vinculado con el trabajo directo con sus alumnos; se demuestra, entonces, que existe un crecimiento en el ámbito profesional y, al mismo tiempo, un beneficio para los alumnos.

El crecimiento dentro del ámbito profesional se observa porque los participantes, a partir de sus respuestas en los cuestionarios, lograron identificar en la educación artística herramientas y estrategias que potencializan los procesos de enseñanza-aprendizaje; asimismo, porque dieron cuenta del desarrollo de diversas competencias para la vida, generando con ello nuevas posibilidades de trabajo con sus alumnos.

...me permitió analizar que las artes se pueden utilizar como herramientas de enseñanza-aprendizaje, y sobre todo hacer que los niños se conozcan y se exploren a sí mismos. (Participante del grupo 1)

También reconocieron que los seminarios-taller les permitieron reflexionar sobre las estrategias didácticas que utilizaban, así como darse cuenta que podían innovar e incorporar nuevos elementos para que éstas resultaran más atractivas y significativas entre los estudiantes. Algunos docentes encontraron mayores posibilidades para relacionar contenidos de una forma más dinámica y, con ello, crear vínculos más cercanos entre teoría y práctica.

Abordar temas y hacerlos significativos; comunicar a partir de otras formas. A ser lúdico en mis prácticas laborales. Todo fue comprendido dadas las circunstancias de armonía que se dieron en el aula. (Participante del grupo 1)

Otro aspecto importante es que los docentes reconocieron el juego como un dispositivo metodológico importante para generar en los alumnos el desarrollo de diversas habilidades,

aptitudes y conocimientos. El juego es visto como mediador y potencializador de nuevas formas para relacionarse con los otros, y como un elemento útil en la construcción de prácticas educativas más integradoras. Este reconocimiento fue una clara vinculación entre el trabajo realizado en los laboratorios y la reflexión generada en los seminarios.

Una más de las rutas de aplicación que los docentes mencionaron haber encontrado fue la utilización del movimiento corporal para desarrollar: conciencia corporal, autoestima, expresión y sensibilización. En algunos casos, como el ejemplo que se muestra a continuación, los maestros vislumbran que puede llegar a impactar en otros ámbitos de la vida cotidiana:

...las estrategias que construyas para atender a tus alumnos y guiarlos a un camino del goce, van a permitir que ellos no se frustren ni se limiten, sino que por el contrario se interesen por lo que hagan y además se integren con su grupo y por qué no decirlo, también a su comunidad y a su familia. (Participante del grupo 1)

Asimismo, dieron cuenta de que empezaban a ver el cuerpo como una herramienta base para el desarrollo de actividades que permitieran trabajar con otras áreas del conocimiento, como la ecología, tal como lo muestra el siguiente ejemplo:

Podrías abordar el cuidado del ambiente a través de una representación con el cuerpo, así como generar y conocer las ideas de los niños sobre el ambiente que les guste o qué les genera el ambiente en el que viven, así hacer una representación para hablar desde otros ámbitos. (Participante del grupo 2)

Promover la curiosidad entre los alumnos fue otro elemento valioso que los participantes mencionaron haber reencontrado a partir de los diálogos y discusiones generados al interior del grupo. También los docentes encontraron, a partir de la reflexión, diversas aplicaciones sobre el concepto de espacio y su relación dentro del contexto escolar; reconocieron el salón de clases como el principal lugar donde se lleva a cabo el quehacer docente, otorgándole a dicho espacio mayor importancia.

...un determinado espacio puede influir para bien o para mal en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la creatividad. Es importante contar con los espacios adecuados pero si no los tenemos en lugar de quejarnos, que no es malo, debemos intervenirlo junto con nuestros alumnos. (Participante del grupo 3)

Reconocer que el espacio tiene una carga importante de significado para quien lo habita y que, el mismo espacio, es capaz de modificar las sensaciones y emociones, se convierte en un aspecto fundamental para la generación de confianza y tranquilidad con la población de alumnos. Otro aspecto igual de importante que detectaron en relación con el espacio es que en él se genera la cotidianeidad y que, en muchas ocasiones, cuando el aula se vuelve inercia de lo cotidiano, ésta pierde eficacia como espacio para favorecer el aprendizaje. Los docentes reconocieron que dentro del aula se debe pasar de lo cotidiano a lo extracotidiano, con el propósito de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Integración del conocimiento

En esta primera emisión el acento estaba puesto en el análisis y reflexión de cada noción temática (cuerpo, espacio y tiempo), aún no se habían integrado elementos teóricos de interdisciplina, ni temas de vinculación curricular con los programas educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP); por esta razón las respuestas que se registraron y analizaron en torno a la integración del conocimiento dieron cuenta de la relación entre alguna de las nociones temáticas y en el desarrollo de estrategias metodológicas.

Con la noción de cuerpo los docentes lograron identificar que con el movimiento corporal podían trabajar temas como autocuidado, autoestima, respeto, violencia, etcétera.

... lo más importante fue repensar y conocer mi cuerpo y quererlo, y que me dieran las herramientas para hacer que los niños conozcan y quieran su cuerpo. (Participante del grupo 3)

Con la noción de tiempo los docentes realizaron vinculaciones entre conceptos como *recuerdo, memoria, historia, geografía y biología*. Respecto del espacio, la integración estuvo en la posibilidad de incorporar dicho concepto al análisis del contexto escolar.

El seminario me hizo reflexionar sobre mi práctica docente actual desde la autocrítica y pensar en cómo mejorarla. Asimismo, me sirvió para hacer conciencia de la importancia de la disposición espacial para un mejor desarrollo de las clases. (Participante del grupo 3)

Por otro lado se encontraron respuestas que no se abocan a una noción temática en particular, sino que de manera general hablan del proceso metodológico de los seminarios-taller. Se observa, entonces, que a los docentes dicha metodología les permitió reconocer la importancia y las posibilidades de integrar, en su práctica docente, otras formas de abordar una lectura y utilizar diversos recursos materiales.

Hacer uso de los diferentes materiales didácticos, imágenes, fotos, audiovisuales; de manera que el alumno entienda con mayor facilidad, desarrollando así sus habilidades y capacidades para mejorar el aprendizaje cognitivo. (Participante del grupo 2)

Se analizó la bibliografía del seminario de diversas formas, las cuales dan ideas para trabajarlas en diferentes niveles, así como asignaturas. (Participante del grupo 2)

Además de lo anterior, se encontró que la integración de diversos conocimientos se dio a partir del diálogo y la retroalimentación entre los participantes. Los diversos grupos estaban integrados por docentes de diferentes niveles educativos, lo cual contribuía a conocer y reconocer diversas problemáticas y ayudaba en el trazo de posibles rutas para solucionarlas. Con todo ello se generaban redes de comunicación y conocimientos.

Se generaron discusiones muy ricas que permiten reflexionar, analizar y conocer distintas experiencias sobre un tema, concepto, ejercicio. (Participante del grupo 2)

Finalmente, se ubicaron respuestas en donde los docentes lograron vincular la teoría y la práctica, así como la transformación de la práctica docente propuesta por el Diplomado.

Por un lado una forma diferente de vincular los aspectos conceptuales con las experiencias vivenciales. Que en estas sesiones estuvo presente el reto de romper con prácticas docentes tradicionales tomando riesgos desde la conducción y controlando los resultados de la sesión. (Participante del grupo 1)

A manera de conclusión, se considera que los seminarios-taller permitieron que los docentes encontraran valiosas las tres nociones temáticas, no sólo para enriquecer su práctica docente a través de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino que, al mismo tiempo, para repensar, reflexionar y cuestionar críticamente su labor docente. Asimismo, sirvió para encontrar en la educación artística y el arte otra mirada a partir de la cual se favorece el desarrollo integral de los alumnos.

Emisión II

En esta emisión se contó con 62 cuestionarios de los seminarios-taller, los cuales se sistematizaron y analizaron. Cabe recordar que en esta emisión la ruta de investigación fue específicamente por línea de formación, lo que significó la aplicación de un solo instrumento de evaluación (cuestionario) al finalizar toda la línea de formación. También es preciso mencionar que para esta emisión los seminarios-taller ya habían pasado por un proceso de reestructuración, y como resultado de ésta se incorporaron dos grandes bloques temáticos. Ade-

más de las nociones temáticas (cuerpo, espacio o tiempo) se sumó el tema de la interdisciplina y el vínculo curricular con los programas de la SEP, sobre todo en lo concerniente a la educación artística y sus posibilidades para el desarrollo de estrategias que favorezcan la integración del conocimiento.

Rutas de aplicación en el aula

Respecto a esta categoría, lo primero que encontramos al analizarla es que los seminarios-taller, de manera general, les permitieron a los participantes llevar a cabo diversos procesos que contribuyen al fortalecimiento de su proceso de formación y actualización docente. Por tanto, se consideró importante rescatar la primera pregunta del cuestionario, ya que permite ver con claridad, a través de los porcentajes, lo que para los participantes era lo más significativo e importante dentro de los seminarios-taller (cuadro 1).

Cuadro 1	
Enunciados	Porcentaje general (tres grupos)
Vincular la teoría con la práctica	59.6%
Reflexionar de forma crítica y analítica	54.8%
Reconocer un panorama de la educación artística actual y del arte contemporáneo	40.3%
Lograr la construcción de nociones metodológicas para el trabajo en el aula	72.5%

Como se observa, ninguno de los enunciados llega a 100 por ciento; sin embargo, son significativos los resultados dado que nos ayudan a ver sobre qué aspectos se trabajó más en la línea de los seminarios-taller, e identificar cuáles hace falta reforzar.

Es evidente que para los participantes ha sido fundamental el fortalecimiento en la construcción de elementos metodológicos que se puedan aplicar en el aula. Además de los porcentajes, lo anterior lo evidencian comentarios de los participantes.

Considero que ir sensibilizando a los alumnos en estas nociones me puede permitir tener un avance más significativo y usar estrategias de arte para manejar contenidos. (Participante del grupo 3)

La utilización de estrategias artísticas para manejar contenidos quizás sea el primer paso para después advertir que la educación artística no sólo dota de estrategias, sino que es un campo en el que se construyen conocimientos de diversa índole. Sin embargo, se considera un paso fundamental que los docentes descubran nuevas posibilidades y se sientan capaces de llevarlas a cabo en sus espacios laborales.

Otro aspecto que se debe rescatar es la importancia que los docentes encontraron en el análisis y la reflexión teórica que realizaron, pues les fue posible descubrir diversas rutas para fomentar la reflexión, la investigación y la resolución de problemas entre sus alumnos:

Los tres campos (cuerpo, espacio y tiempo) son necesarios pues habitamos en ellos de forma constante y las diferentes

posturas teóricas, nos permite poner a los alumnos en diversas situaciones y realizar problemáticas. (Participante del grupo 1)

En relación con lo anterior, también se encontró que, en algunos docentes, se despertó el interés por seguir investigando sobre las nociones temáticas y acerca de los vínculos que, a partir de ellas, se pueden crear entre las diversas disciplinas y los conceptos. Algunos de estos vínculos fueron: arte y matemáticas; ciencia y tecnología; español e historia; etcétera.

Otra parte fundamental de este interés por la investigación fue que lograron observar su contexto y problematizarlo. Encontramos una pequeña descripción de uno de los participantes en donde muestra como, a partir del diálogo entre maestros de diversos niveles educativos, lograron identificar una problemática en común:

...a partir de la identificación de un contexto, encontrar una problemática (entre profesores de diferentes niveles, encontramos una problemática), la identidad del docente, y cómo vincular el contexto con el alumno y el aprendizaje, ayudando a desarrollar y encontrar su identidad. (Participante del grupo 2)

El tema de la identidad estuvo presente en el discurso de varios docentes. En algunos casos se reconoció que el trabajo corporal ayuda a la concientización y aceptación de nuestra corporeidad, además de lograr un favorecimiento en la autoestima de los participantes. Asimismo, a partir del trabajo con el cuerpo los docentes lograron conectarse con sus sentimientos, y encontrar la importancia de ese hecho:

...logré conectarme con mis emociones y sentimientos y esto me permitió entender que si uno no está bien, nada a su alrededor lo está, por eso para lograr que los alumnos aprendan antes debemos saber que es lo que les está pasando y entender que no siempre se encuentran en condiciones de aprender de forma tan teórica. (Participante del grupo 3)

Integración del conocimiento

En esta categoría se encontraron dos aspectos fundamentales: el cruce que los maestros logran establecer entre las tres nociones temáticas, y la relación entre la teoría y la práctica. En referencia al primer punto encontramos que, a diferencia de la primera emisión en donde las nociones temáticas se veían aisladas, en esta emisión los participantes lograron establecer vínculos entre éstas, con lo cual podemos decir que el rediseño de esta línea de formación sí contribuyó a reforzar las nociones temáticas como ejes transversales que cruzan todo el Diplomado.

“Logré asociar las tres nociones porque me sirvió mucho experimentar todas las sensaciones por las que nos encaminaron, todo conllevó un aprendizaje y una reflexión, incluso el trabajo que hicimos en equipo y la convivencia. El espacio lo conocemos y disfrutamos a través de nuestro cuerpo y éstos dos están sujetos al tiempo. (Participante del grupo 3)

De esta manera, la convergencia entre estas tres nociones permite que los docentes generen andamiajes conceptuales que favorezcan el desarrollo de estrategias metodológicas en donde participen varias perspectivas, conceptos y métodos. Contribu-

buyendo, así, a una perspectiva interdisciplinaria acorde con el modelo de la SEP. En ese sentido, los docentes pudieron encontrar respuestas a algunas interrogantes surgidas durante los procesos que ya habían experimentado en otra línea de formación; es decir, encontraron, a partir de los seminarios-taller, sentido a lo que vivieron en los laboratorios, logrando un cruce entre práctica y teoría. Con el reconocimiento y pertinencia de la relación teoría-práctica, los participantes lograron ver la posibilidad de integrar, en diversas actividades, los diferentes tipos de conocimiento: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

...ser más creativa en el abordaje de temas básicos y tan importantes como lo es el esquema corporal para los niños pequeños y a no limitarme a un tema, sino a incluir varios de diversos ejes o áreas de desarrollo, y además aprendí que a través de actividades artísticas y apreciación y expresión podemos enseñar matemáticas, lenguaje, socialización. (Participante del grupo 2)

Otro aspecto que los docentes rescataron fue el de no sólo hablar de la importancia del trabajo colaborativo, sino de experimentarlo, de llevarlo a cabo. Una de las principales apuestas del Diplomado es la de considerar que a partir de la experiencia es como uno aprende y se apropiá del mundo. Aprender a aprender es una de las competencias básicas del nuevo milenio, por lo que nos parece importante que los docentes valoren las estrategias metodológicas con las cuales se desarrolla el Diplomado, y que las incorporen en su quehacer docente. Sin embargo, el aspecto que resultó más significativo

en esta emisión para los docentes fueron los cambios en el ámbito interno que experimentaron y vislumbrar esto como una oportunidad para reflexionar y modificar su *ser* docente.

Creo que lo más significativo (...) es un cambio de actitud y conciencia porque a partir de la flexibilidad y apertura que adquirimos se detona una capacidad estratégica, una conciencia de trabajar a partir de la diferencia y de que somos seres humanos con todo lo que eso implica. Por ejemplo, somos seres sociales, ¿por qué entonces no aludir a esto desde la educación? (Participante del grupo 1)

Vivir los ejercicios es lo más significativo; he logrado una retrospectiva de mí mismo y análisis de mi labor, he logrado claridad en lo que quiero para mi grupo utilizando su cuerpo, el espacio y el tiempo para dotarlos de herramientas para la vida, ser autónomos y felices. (Participante del grupo 3)

Emisión 3

En esta emisión se contó con 239 cuestionarios, los cuales se sistematizaron y analizaron. Cabe recordar que para la tercera emisión la ruta de investigación fue por módulo, por tanto el acento estuvo puesto en los ejes transversales. El número de cuestionarios aumentó significativamente en relación con las otras emisiones. Esto se debe sobre todo a dos razones, la primera es que en esta emisión hubo un grupo más que en las emisiones pasadas; y la segunda, que cada grupo respondió tres cuestionarios a lo largo del Diplomado.

Rutas de aplicación en el aula

En esta categoría podemos observar cómo la mayoría de los participantes ubicó los seminarios-taller como la parte reflexiva del Diplomado, ya que les permitió entender el porqué y el para qué de su quehacer docente; es decir, los vieron como la base para comprender las otras dos modalidades:

Las lecturas realizadas en el seminario me dieron mucha claridad de lo que se hace en el Diplomado y de lo que puedo trabajar en el grupo, ya sea con niños o maestros. La lectura referente a la corporeidad me permitió vincular todo.

De igual forma, mencionaron que las actividades y las lecturas les facilitaban el entendimiento de los contenidos, pues mediante los ejemplos podían comprender mejor lo que ocurría en su práctica laboral, identificando problemáticas que antes ignoraban:

En cada una de las actividades surge algún pensamiento de reflexión vinculado a la mejora de mi práctica docente y eso es muy enriquecedor... (Participante del grupo 2)

...es decir, el seminario afirmó teóricamente lo que habíamos practicado y nos da referentes y sustento teórico del porqué trabajarlos en la escuela. (Participante del grupo 4)

También en esta emisión encontramos que los maestros lograron trasladar y adaptar a su contexto laboral ciertos ejercicios y actividades, con la intención de solucionar diversos problemas que enfrentan cotidianamente en sus centros de trabajo, como el *bullying*, la falta de interés, de respeto, etcétera.

Sí, ya que de manera concreta, pude aterrizar la práctica en aquellas situaciones en las que los niños manifiestan agresividad y cómo apoyarlos a canalizar esas conductas por medio del cuerpo y sus manifestaciones, así como favorecer múltiples aprendizajes con técnicas de expresión artística en el aula. (Participante del grupo 1)

Estas intervenciones son las que el docente utiliza y recupera para dar sentido a su papel como formador social. Asimismo, el reconocimiento que los docentes hicieron sobre su capacidad para realizar actividades artísticas sin ser necesariamente artistas de profesión.

Otro aspecto importante es que para varios docentes la reflexión sobre su práctica les detonó una serie de preguntas en cuanto a los tipos de relación que establecen con sus alumnos y, con ello, les motivó a interesarse en observar y conocer desde otro punto de vista las interacciones y dinámicas que se desarrollan en el aula.

...tanto las herramientas propuestas por los ponentes como las propuestas por los compañeros me parecen muy interesantes, y claro que en cada parte del curso suelo plantearme cómo modificar tal o cual actividad para replantéársela a mis alumnos, o suelo elegir ciertos ejercicios para la resolución de conflictos dentro del aula. Observando el comportamiento de mis compañeros y el mío dentro de este grupo comprendo también el proceso y las dinámicas dentro del aula. Es muy clara la vinculación de ambos cursos. (Participante del grupo 3)

Esbozos de ejercicios, ideas para trabajar un tema, diseño de actividades didácticas, adecuaciones de actividades, etc.; son varias las rutas que los docentes encontraron a partir del trabajo de vinculación de las tres nociones temáticas del Diplomado:

Utilizando lo que tenemos alrededor podemos transformar la forma de enseñar, no es necesario contar con grandes recursos; un árbol puede ser el punto de partida para comprender cómo se forma el universo, así como el desarrollo de la evolución de todo ser viviente, vinculándolo con otras materias. (Participante del grupo 4)

Finalmente, encontramos que los participantes establecieron rutas para el abordaje de la educación artística de forma transversal, al reconocer que existen herramientas que contribuyen a la formación integral y al desarrollo de las competencias marcadas como básicas por parte de la SEP.

Integración del conocimiento

Una de las preguntas que se les realizó a los participantes (para los módulos I y II³) fue si los seminarios-taller, así como las clínicas, les permitieron establecer relaciones y conexiones con lo experimentado en los respectivos laboratorios, a partir de estrategias de aplicación o desarrollo de proyectos. En el cuadro 2 se presentan los resultados.

³ El módulo III se analizará aparte, dado que para este módulo se realizó otra pregunta.

Cuadro 2. Elaborado a partir de las respuestas de los cuestionarios de la tercera emisión del Diplomado de los módulos I y II

	Módulo I				Módulo II				Total
	Gpo. 1	Gpo. 2	Gpo. 3	Gpo. 4	Gpo. 1	Gpo. 2	Gpo. 3	Gpo. 4	
Permitieron establecer relaciones	17	10	17	16	14	12	16	13	115
No permitieron establecer relaciones	5	9	6	9	4	0	2	12	47
Suma	22	19	23	25	18	12	18	25	162

Es claro que la mayoría de los encuestados afirmó que logró, tomando como base los seminarios-taller, establecer relaciones entre las tres modalidades didácticas. Esto resulta relevante si consideramos que el propósito de esta modalidad didáctica es ser un puente que permita la creación de relaciones entre lo experimentado en los laboratorios y la elaboración del diseño de un proyecto en las clínicas.

Los dos, tanto seminario como laboratorio, se han complementado, ya que es como se trabaja la educación artística: expresamos y contextualizamos. Es decir, el seminario afirmó teóricamente lo que habíamos practicado y nos da referentes

y sustento teórico del porqué trabajarlos en la escuela. (Participante del grupo 1)

También en esta emisión encontramos que las modalidades didácticas y sus objetivos quedaron más definidos, ya que el tránsito de una modalidad a otra brindó claridad a los participantes, y con ello se logró despertar el interés por encontrar las conexiones necesarias entre teoría-práctica y diseño-aplicación de proyectos.

Sí, primero experimentar, jugar, sentir, etc., y después voltear a ver todo el aparato que hace posible eso genera un estado de conciencia y receptividad diferente. Abre más posibilidades y estrategias para los chicos. (Participante del grupo 3)

El diálogo y los debates sobre los textos abordados, sus experiencias y problemáticas lograron generar, en el nivel grupal, el diseño de estrategias y secuencias didácticas, situación que contribuyó al aprendizaje colaborativo entre pares.

Nos permitió sistematizar experiencias, desarrollar y compartir metodologías y didácticas entre pares. (Participante del grupo 1)

Me permitió conocer otras formas de cómo trabajar o más bien ampliar acciones en la práctica docente. (Participante del grupo 4)

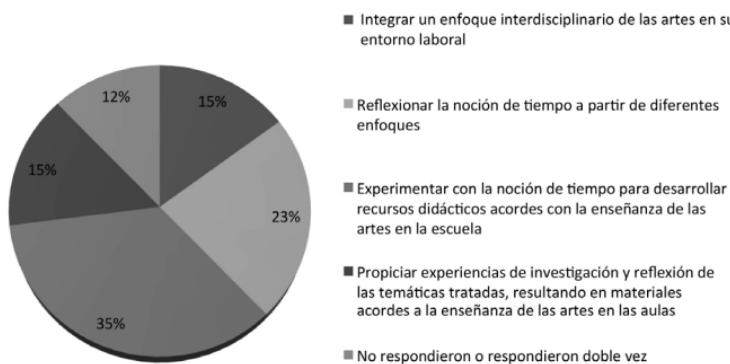
Los docentes lograron reconocer, mediante las lecturas realizadas, una mirada distinta para el abordaje de la educación artística a partir de las nociones temáticas propuestas por el

Diplomado y, con ello, se contribuyó a la reflexión sobre sus propias limitaciones como seres humanos, y en consecuencia como docentes.

Creo que fue más allá. Me está permitiendo reflexionar sobre mi práctica docente; mis limitaciones, mis miedos y fortalezas. Está creando la necesidad de proponer a los maestros y directivos una manera clara y precisa de cómo trabajar gradualmente las diversas manifestaciones estéticas y artísticas.
 (Participante del grupo 4)

En el cuestionario del módulo III se integró la pregunta: “¿Qué te permitió el seminario-taller ‘El tiempo en la vida cotidiana del aula?’” Las posibles respuestas se ofrecieron a modo de enunciados y los resultados se observan en la gráfica 1. Como se puede apreciar, el porcentaje más alto corresponde a que

El seminario-taller les permitió a los docentes:



Gráfica 1.

los docentes lograron incorporar la noción de tiempo en el diseño de recursos didácticos para la enseñanza de las artes en la escuela; en segundo lugar se halla la reflexión de la noción de tiempo desde diversos enfoques. Cabe destacar que para la presentación de los resultados no se tomaron en cuenta los cuestionarios donde se marcó más de una respuesta, restando, por lo tanto, 12 por ciento del total de cuestionarios.

Cierto es que ninguna de las opciones es mayor a 50 por ciento, y que por lo tanto corresponde seguir analizando con mayor profundidad el desarrollo del Diplomado en su conjunto para poder evaluarlo, y con ello tener elementos suficientes para realizar las adecuaciones y cambios que resulten necesarios. Sin embargo, se considera que los procesos que sí se dieron de manera efectiva fueron aquellos relacionados con cambios de percepción, actitud y acción docente, lo cual se reflejará en su trabajo cotidiano con sus alumnos.

Reflexionar sobre mi actitud frente a mi grupo. Me pregunté si yo frente a mi grupo por momentos o siempre me ven impositivo. Reflexioné sobre la sensibilidad que debo tener como docente para detectar al grupo, cómo conducirlo y generar la reflexión sin causar el efecto contrario de apatía, de fastidio de estar a la defensiva. (Participante del grupo 2)

En este último módulo también apreciamos, como en los anteriores, que para los docentes resultaron valiosas las lecturas y reflexiones grupales e individuales. También la noción de tiempo fue un elemento que incorporaron no sólo para el diseño o planeación de sus clases, sino como un aspecto relevante para todos los ámbitos de su vida.

Rescatamos también cómo algunos docentes descubrieron que las emociones y los sentimientos se pueden expresar a través de los diversos lenguajes artísticos, y con ello potenciar el desarrollo integral de cualquier ser humano.

Los sentimientos están muy presentes en las artes, por lo tanto siempre hay que generar ambientes acordes con los que deseamos crear. (Participante del grupo 4)

Otro aspecto importante es que los docentes lograran experimentar empatía por las necesidades y sensaciones que pudieran tener sus alumnos.

Pude reflexionar, de una manera muy vivencial, acerca de cómo sienten y viven el tiempo nuestros alumnos a través de varias actividades de cierta manera experimentales. A la conclusión que llegué es cómo hacer significativo el tiempo que pasamos en el aula con nuestros alumnos, sobre todo ellos que pasan una gran parte del día en la escuela. Algo muy significativo es considerar que el arte le da mayor sentido y significado al aprendizaje en todas las asignaturas. Sobre todo debemos tener en cuenta que trabajamos con seres humanos, que igual como nosotros, sienten y tienen la necesidad de expresar sentimientos y emociones. (Participante del grupo 3)

A manera de conclusión, puede afirmarse que los seminarios-taller fueron el vehículo para repensar la práctica docente de los participantes en diversos ámbitos, pasando desde el nivel interno o personal al relacional o social y el profesional.

Así, se logró que varios transformaran su percepción sobre ellos mismos, su papel como profesionales de la educación y comenzaran a realizar cambios en los distintos ámbitos de su vida.

**Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza
de las Artes en la Educación Básica
Primera emisión
Seminario-taller: Conceptualización del Espacio.
De la vida cotidiana al aula**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar aquellos aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de trabajo de este seminario; por tanto, te pedimos que leas con atención las preguntas y atiendas lo solicitado en cada una.

1. A través de la experiencia vivida en el “Laboratorio de prácticas y experiencias artísticas vinculadas con el espacio” y los textos teóricos sugeridos en el seminario, ¿reflexionaste en torno a las distintas maneras en que se vive el espacio para establecer y articular una relación conceptual entre: la noción de espacio, los procesos artísticos y las posibilidades de una aplicación dentro del contexto escolar?

En cualquiera de las opciones elegidas, ejemplifica:

Sí

No

No sé

2. ¿Cómo valoras el desempeño del docente a cargo del curso?

Enumera del 1 al 4 las siguientes opciones. Considera que el 1 es de mayor relevancia, y el 4, de menor importancia.

- Desarrolló estrategias suficientes para facilitar el abordaje de los contenidos. ()
- Adoptó una visión transversal del contenido. ()
- Implementó actividades que ayudaron a la retroalimentación de los procesos individuales y colectivos. ()
- Propició el diálogo y la colaboración entre el grupo. ()

3. En tu opinión, ¿qué ha sido lo más significativo en este curso?, ¿qué has aprendido y cuáles fueron los obstáculos o dificultades con las que te enfrentaste?

ANEXOS

¡Gracias por tu colaboración!
Junio de 2012

**Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza
de las Artes en la Educación Básica**
Primera Emisión
**Seminario-taller: El tiempo en la vida cotidiana
del aula**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar aquellos aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de trabajo de este seminario; por tanto, te pedimos que leas con atención las preguntas y atiendas lo solicitado en cada una.

1. ¿Consideras que la noción de tiempo es un elemento de reflexión para trabajarse en el aula?

En cualquiera de las opciones elegidas, ejemplifica:

Sí

No

No sé

2. ¿Cuál es tu percepción sobre el trabajo realizado por los cuatro docentes?

3. ¿Cómo valoras el desempeño de los docentes a cargo del seminario?

Enumera del 1 al 4 las siguientes opciones; considera que 1 es de mayor relevancia, y 4, de menor importancia.

- Desarrollaron estrategias suficientes para facilitar el abordaje de los contenidos. ()
- Adoptaron una visión transversal del contenido. Implementaron actividades que ayudaron a la retroalimentación de los procesos individuales y colectivos. ()
- Propiciaron el diálogo y la colaboración entre el grupo. ()

4. En tu opinión, ¿qué ha sido lo más significativo en este seminario?, ¿qué has aprendido y cuáles fueron los obstáculos o dificultades que enfrentaste?

¡Gracias por tu colaboración!

**Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza
de las Artes en la Educación Básica**
Primera Emisión
Seminario-taller: Cómo habitamos nuestro cuerpo

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de mejorar el Diplomado y conocer tu opinión sobre él, te solicitamos que nos apoyes contestando las siguientes preguntas.

1. El curso cumplió con tus expectativas en términos de: (marca del 1 al 5 según el grado de tu percepción)

Contenidos () Perfil docente ()
Dinámica grupal () Aplicación didáctica ()
Metodología ()

2. Consideras que los contenidos abordados durante el curso fueron: (puedes marcar más de una opción)

Claros () Aburridos ()
Complejos () Insuficientes ()
Innovadores ()

3. Consideras que la coordinadora trabajó de manera: (puedes marcar más de una opción)

Rígida () Tradicional () Flexible ()
Creativa () Innovadora () Aburrida ()
Crítica ()

4. ¿Cómo valoras el desempeño académico de la docente?

5. Consideras que la metodología en el curso te ayudó a: (marca del 1 al 5 según el grado de tu percepción)

- Ser consciente de tu respiración. ()
- Ser consciente de la relación del cuerpo con las expresiones artísticas. ()
- Entrar en contacto con el espacio. ()
- Entrar en contacto con tus emociones. ()
- Reflexionar en torno al tiempo y su dimensión corporal. ()

6. Realiza una autoevaluación de tu desempeño en este curso mencionando tus principales logros.

¡Gracias!

**Diplomado Interdisciplinario para
la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica
Segunda emisión
Línea de formación en seminarios-taller
Módulos I, II y III**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar aquellos aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de la línea de formación de los seminarios; por tanto, te pedimos que leas con atención las preguntas y atiendas lo solicitado en cada.

1. ¿Consideras que el haber pasado por los tres seminarios (cuerpo, espacio y tiempo) te llevó a:
 - Vincular la teoría con la práctica.
 - Reflexionar de forma crítica y analítica.
 - Reconocer un panorama de la educación.
 - Artística actual y del arte contemporáneo.
 - Lograr la construcción de nociones metodológicas para el trabajo en el aula.

2. Marca con una cruz el seminario que te permitió establecer relaciones y conexiones entre la vivencia en los laboratorios y las clínicas para lograr posibles aplicaciones del enfoque interdisciplinario en el marco escolar.

- Seminario “Cómo habitamos nuestro cuerpo”.
- Seminario “Conceptualización del espacio”.
- Seminario “El tiempo en la vida cotidiana del aula”.
- Los tres.
- Ninguno de los tres.

3. A través de los diferentes planteamientos teóricos revisados en los tres seminarios, ¿lograste asociar las nociones de cuerpo, espacio y tiempo para diseñar estrategias adecuadas a tu trabajo docente?

Sí

No

Parcialmente

En cualquiera de las opciones elegidas, ejemplifica:

4. En tu opinión, ¿qué ha sido lo más significativo de los seminarios?, ¿qué has aprendido y cuáles fueron los obstáculos o dificultades que enfrentaste?

¡Gracias por tu colaboración!
2 de agosto de 2012

Informe de la línea de formación en el diseño de situaciones de aprendizaje (primera, segunda y tercera emisiones 2012)

NAHARA SÁNCHEZ OSEGUERA

1. Antecedentes

Las clínicas forman parte del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica, el cual plantea una estrategia metodológica a partir de tres ejes de experimentación y reflexión: cuerpo, espacio y tiempo. De esta manera se busca que los docentes de educación básica indaguen e integren diferentes estrategias para la expresión y apreciación artística en vinculación con las diferentes áreas del currículo de educación básica. En ese sentido, el comparar y discutir diferentes proyectos interdisciplinarios utilizados en la enseñanza de las artes mediante estudios de casos y revisión de sitios en la red fueron elementos esenciales para que los participantes imaginaran y diseñaran otras formas de enseñanza en su contexto laboral y al interior del aula.

El conocer las características y las diferentes fases de un proyecto de educación artística, a partir del análisis de casos, tiene como fin la identificación y el conocimiento de estrate-

gias metodológicas, sus características y cualidades didácticas. Lo anterior, poniendo especial acento en las nociones de cuerpo, espacio y tiempo.

2. Presentación

En este documento se concentra la información recopilada mediante de los distintos cuestionarios de evaluación aplicados durante las tres emisiones del Diplomado en el Distrito Federal en el año 2012, así como los registros narrativos¹ e informes académicos². Con dicho material se pueden identificar las rutas de aplicación que los participantes del Diplomado pudieron realizar en su campo profesional y el impacto que tuvo esta línea de formación en el ámbito docente. A continuación, se hace una breve descripción de lo que implicó cada instrumento de evaluación.

Cuestionarios de evaluación

Con el fin de recabar la mayor información posible, se aplicaron dos tipos de cuestionarios para evaluar la línea de formación de las clínicas; el *primer cuestionario*³ evaluó en conjunto

¹ Algunos registros narrativos que evidenciaron los principales procesos cualitativos que se gestionaron en las tres emisiones bajo distintos protocolos de observación y diversos observadores.

² Documentos elaborados por los docentes que impartieron las distintas clínicas, los cuales tenían como fin problematizar, colectivizar experiencias, reforzar actividades, crear e indagar nuevas estrategias de enseñanza, etc., así como recopilar información que contribuyera a mejorar, en términos generales, el Diplomado. Del mismo modo, fue una invitación a los docentes para recuperar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

³ Este primer instrumento tenía como fin identificar y focalizar las distintas reflexiones, análisis y vinculaciones que los participantes realizaron a partir de la comprensión de los contenidos y los ejes de conocimiento del Diplomado (modalidades didácticas).

a las tres clínicas (Clínicas I: Estudio de casos experiencias con el cuerpo, Clínica II: Estudio de casos. Aproximaciones metodológicas y experiencias con el espacio y Clínica III: Estudio de casos. Aproximaciones metodológicas y experiencias con el tiempo) de la primera y segunda emisiones llevadas a cabo en el Distrito Federal y el *segundo cuestionario*⁴, aplicado en la tercera emisión, fue de carácter modular, es decir que se aplicó un cuestionario general por cada módulo (Módulo I. Las representaciones e interpretaciones del cuerpo, Módulo II. Las representaciones e interpretaciones del espacio y Módulo III. Horizontes temporales que delimitan la memoria, las narraciones y los discursos).

Características del primer cuestionario

Compuesto por cinco preguntas elaboradas con el propósito de recolectar información en torno a si las clínicas permitieron: conocer e identificar las estrategias metodológicas aplicadas a la educación artística; reconocer la vinculación y articulación entre las nociones temáticas de cuerpo, espacio y tiempo; asimismo, se busca detectar si las clínicas favorecieron al ejercicio reflexivo sobre la práctica docente. El cuestionario también sirvió para calificar el desempeño docente, de quien impartió el curso, en el desarrollo de esta línea de formación, sobre todo, en el abordaje de la transversalidad de los contenidos y en la capacidad de resolución de problemas.

⁴ Este segundo instrumento tenía como fin ubicar e identificar la aprensión, reflexión, análisis y vinculación que los participantes realizaron a partir de los contenidos, en particular de los ejes de conocimiento, la formulación y creación de proyectos, así como su aplicación en el aula.

Características del segundo cuestionario

Las preguntas pertenecientes al módulo I (seis preguntas) y módulo II (cinco preguntas) que tenían una relación directa con la clínica sólo fueron dos; ¿Qué actividad, ya sea de laboratorio, seminario o clínica, vinculó los conceptos y las vivencias para repensar la práctica docente? y ¿cuáles fueron los aprendizajes y obstáculos a los que se enfrentaron en la línea de formación de las clínicas? En los cuestionarios del módulo III (cuatro preguntas) sólo dos preguntas hacían referencia directa a la modalidad didáctica de clínicas con especial atención a la clínica de tiempo: ¿La clínica de tiempo permitió desarrollar un esbozo o proyecto a partir de la reflexión del eje de tiempo y su relación con los ejes de espacio y cuerpo?

En términos generales, se puede decir que estos dos tipos de cuestionarios buscaban conocer e identificar las estrategias metodológicas aplicadas en la educación artística y reconocer la articulación entre las nociones de cuerpo, espacio y tiempo. Asimismo, se pretendía conocer en qué medida las clínicas contribuyeron a reflexionar sobre la práctica docente de los participantes.

Registros narrativos

Este instrumento de evaluación tuvo como objetivo evidenciar los principales procesos cualitativos que se gestionaron en las tres emisiones del Diplomado, bajo distintos protocolos y figuras de observación. Es decir, que durante las distintas sesiones del Diplomado un grupo de pedagogos realizó observaciones (seguimientos) del desempeño del docente, relación y dinámica entre los coordinadores y participantes, situación de enseñanza-aprendizaje, comportamiento del grupo durante

el periodo de descanso y los rasgos que funcionaron para la integración del conocimiento, para posteriormente realizar los documentos denominados *relatos testimoniales*.

Informes académicos

Este instrumento tenía como objetivo problematizar, colectivizar experiencias, reforzar actividades e indagar sobre nuevas estrategias de enseñanza; así como recopilar información que contribuyera a mejorar, en términos generales, el Diplomado. Se hizo mediante una invitación a los docentes que imparten el Diplomado para que recuperaran y reflexionaran sobre sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje y con ello poder identificar los elementos que habría que mejorar y perfeccionar de su quehacer docente.

Primer Cuestionario		
Primera emisión		
Grupo	Constantes	Cuestionarios contestados
G1	27	16
G2	29	13
G3	32	7
Total	88	36
Segunda emisión		
Grupo	Constantes	Cuestionarios contestados
G1	31	18
G2	24	12
G3	26	17
Gran total	81	47

3. Descripción técnica

El presente informe se elaboró a partir del análisis de los datos que arrojaron los instrumentos de evaluación antes mencionados. Se toman en cuenta los cuestionarios contestados por los participantes que estuvieron presentes el día de la aplicación y los resultados se muestran en las siguientes tablas.

Segundo cuestionario		
Módulo I		
Grupo	Constantes	Cuestionarios contestados
G1	28	22
G2	25	17
G3	30	16
G4	31	19
Total	114	74
Módulo II		
Grupo	Constantes	Cuestionarios contestados
G1	28	18
G2	25	12
G3	30	20
G4	31	25
Total	114	75
Módulo III		
Grupo	Constantes	Cuestionarios contestados
G1	28	22
G2	25	17
G3	30	16
G4	31	19
Total	114	74
Gran total	342	223

4. Contexto general del curso

La línea de formación de las clínicas está conformada por tres clínicas secuenciadas, las cuales se llevaron a cabo en diversos espacios y fueron impartidas por un docente por grupo. Tal como se muestra en los siguientes párrafos.

Objetivos y contenidos

En todo momento esta línea de formación buscó el desarrollo de una visión crítica del participante para potenciar el análisis sobre las diversas experiencias de formación artística, dotándolo de elementos metodológicos para el diseño de sus propias secuencias didácticas y el desarrollo de sus propios proyectos educativos, de acuerdo con su contexto y condiciones reales de trabajo.

En ese sentido, los objetivos de esta modalidad fueron:

- Que los participantes compararan y discutieran diferentes proyectos interdisciplinarios utilizados en la enseñanza de las artes, mediante el estudio de casos y revisión de sitios en la red, para que, de esa manera, vislumbraran elementos con que plantearse otras formas de enseñanza en su contexto.
- Que los participantes identificaran y analizaran diferentes aspectos metodológicos y temáticos de propuestas educativas interdisciplinarias con el fin de contar con elementos para el desarrollo de una secuencia didáctica, una serie de actividades y/o un proyecto adecuados a su contexto laboral.
- Asimismo, se busca consolidar, en los participantes, los elementos teórico-metodológicos revisados dentro

de una propuesta de enseñanza-aprendizaje para que autoevalúen su experiencia.

Objetivos específicos por clínica:

Clínica I: Estudio de casos. Experiencias con el cuerpo

El objetivo de este curso estuvo encaminado a que los participantes compararan y discutieran los diferentes proyectos interdisciplinarios utilizados en la enseñanza de las artes, mediante el análisis de casos, para así comprender la estructura lógica de las *rutas posibles* de enseñanza en su contexto, cuya perspectiva de estudio fuera el cuerpo.

Clínica II: Estudio de casos. Aproximaciones metodológicas y experiencias con el espacio

El objetivo de esta clínica fue que los participantes descubrieran la lógica de estructuración necesaria para el diseño de una secuencia didáctica, una serie de actividades y/o un proyecto escolar, a partir del problema detectado y su contexto (clínica I), integrando la noción de cuerpo y espacio en la planeación de la propuesta.

Clínica III: Estudio de casos. Aproximaciones metodológicas y experiencias con el tiempo.

El objetivo de esta última clínica estuvo encaminado a que los participantes aplicaran una propuesta de educación artística en el aula o en el contexto escolar, considerando los niveles de afectación temporal (identidad, memoria y narrativa) y su relación con las prácticas ciudadanas para una vida en sociedad de calidad.

Proceso metodológico

En esta modalidad didáctica el abordaje analítico de los diversos conceptos fue fundamental para que los participantes elaboraran un marco de justificación y perspectiva metodológica, para después realizar diversos procesos analíticos bajo distintos marcos de referencia. Se buscaba desarrollar una estructura lógica de una o varias propuestas, así como el trazado de algunas rutas de aplicación y elaboración de proyectos, para posteriormente elaborar un registro visual, auditivo, electrónico y/o tecnológico que mostrara la experimentación realizada por el participante o un grupo de participantes en su contexto escolar.

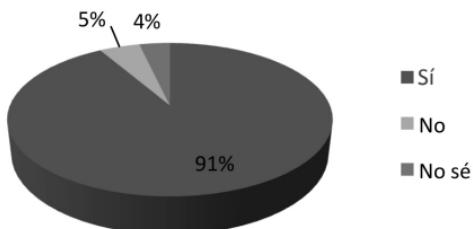
Análisis de la información recabada

Como se mencionó en la presentación del presente informe, los cuestionarios de evaluación aplicados en las tres emisiones del Diplomado fueron una herramienta esencial para la construcción y ejecución de la evaluación de la línea de formación de las clínicas. En ese sentido, a continuación se presentarán algunos datos duros y sus respectivas interpretaciones, que contribuirán a tener claridad sobre el cumplimiento de los objetivos de esta línea de formación y las rutas de aplicación que los participantes lograron identificar (situar) y aplicar a partir del desarrollo y proceso de las clínicas.

A partir de los 83 cuestionarios contestados de la primera y segunda emisiones (primer cuestionario) se puede observar que para 91% de los participantes que contestaron dicho cuestionario las clínicas les permitieron conocer e identificar las estrategias metodológicas aplicadas a la educación artística. Lo que denota, en términos generales, que a lo largo del desarrollo de esta línea de formación los participantes lograron

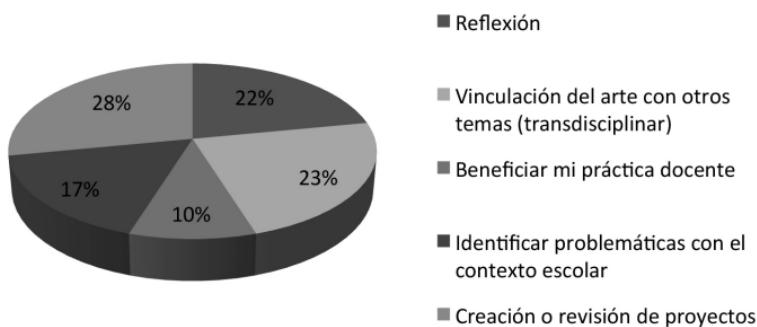
conocer, identificar y comparar algunos proyectos interdisciplinarios utilizados en la enseñanza de las artes, así como los elementos que conforman otras formas de enseñanza en su contexto laboral.

¿Las clínicas les permitieron conocer e identificar las estrategias metodológicas?



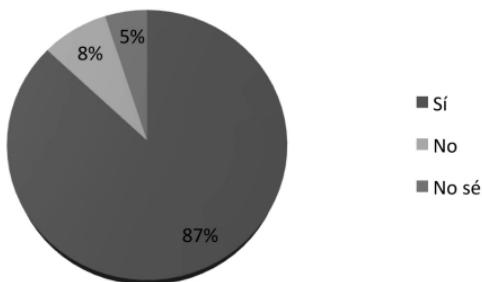
En esta misma pregunta a los participantes se les pidió que ejemplificaran su respuesta con el fin de obtener mayor información acerca de lo qué les permitió el desarrollo de las clínicas en términos generales.

El conocer e identificar a través de la revisión y el análisis de casos les permitió



Se demuestra, entonces, que la línea de formación de clínicas contribuyó a que los participantes de las dos emisiones lograran analizar casos y crear proyectos aplicables a su práctica docente. No obstante, cabe destacar que el análisis de casos contribuyó a la reflexión y al desarrollo de una visión crítica frente a su contexto actual y frente a situaciones futuras, lo que posibilitó a los participantes la generación de sus propias secuencias didácticas, actividades y proyectos educativos de acuerdo con sus condiciones reales de trabajo. Esta propuesta de trabajo respondió a un trabajo más de análisis para que de manera posterior los participantes diseñaran futuros proyectos educativos relacionados con las artes.⁵

Los participantes lograron articular las nociones temáticas cuerpo/espacio/tiempo a partir de la experiencia vivida

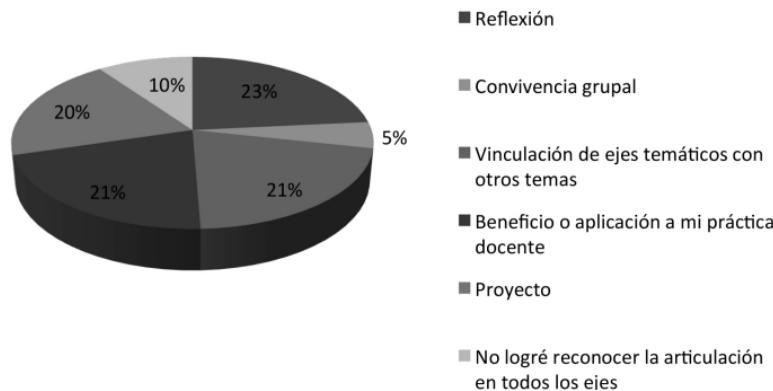


Otro punto en el que se hizo hincapié dentro del primer cuestionario, fue el indagar si, a través de la experiencia vivida en las clínicas, los participantes lograron reconocer la articulación entre las nociones temáticas de cuerpo, espacio y tiempo.

⁵ Es decir, la no realización de un proyecto al concluir el Diplomado, no significa que la modalidad didáctica de las clínicas no haya cumplido su objetivo, sino por el contrario, que el reflexionar y desarrollar una visión crítica contribuyó a generar procesos reflexivos más complejos y difíciles de aterrizar en un tiempo tan reducido.

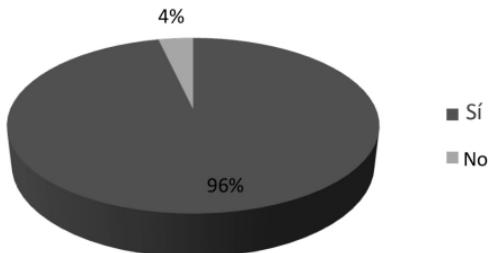
Posteriormente se les preguntó sobre los elementos que permitieron realizar los vínculos y los resultados fueron los siguientes:

Elementos que contribuyeron a la vinculación de los ejes de conocimiento



La línea de formación de las clínicas buscaba que los participantes realizaran distintas reflexiones sobre su labor docente, lo cual les fue preguntado y sus respuestas arrojaron los siguientes porcentajes:

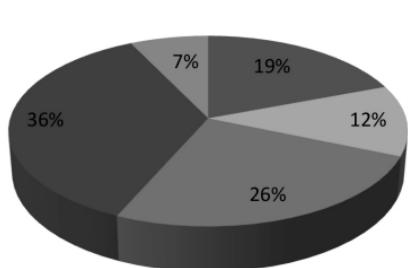
Las clínicas contribuyeron a reflexionar sobre su práctica docente



Para conocer cuáles fueron los alcances que tuvo la reflexión de los participantes sobre su práctica docente se les pidió que dieran

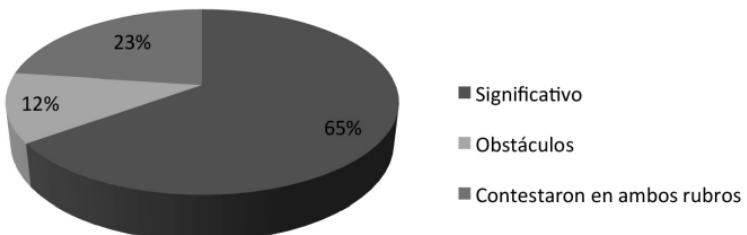
cuenta de qué otros aspectos les permitió identificar dicha reflexión, los resultados se presentan en la gráfica siguiente. En ese sentido, lo que denotan los datos arrojados, es que los participantes lograron vislumbrar elementos con que plantearse otras formas de enseñanza en su contexto, así como la incorporación de elementos teórico-metodológicos tendientes a realizar una autoevaluación de su propia experiencia, tanto del Diplomado como de su trabajo en el aula. Asimismo, se les preguntó a los participantes si la línea de formación de las clínicas les había resultado significativa o si habían encontrado en ella obstáculos y dificultades.

Reflexionar sobre su práctica docente también les permitió:

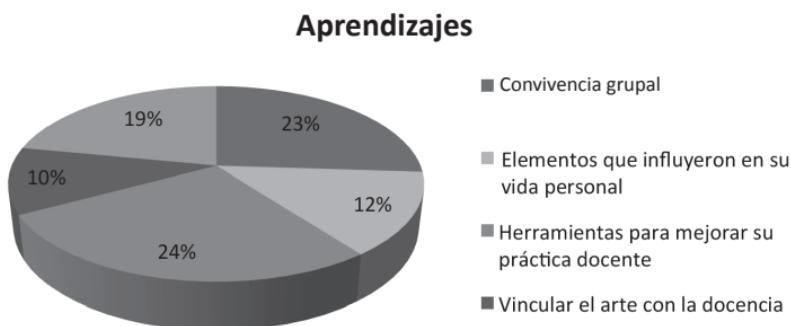


- Reflexionar sobre aspectos diversos
- Influyó en su vida personal
- Vincular los ejes (cuerpo, espacio y tiempo) con otros contenidos (interdisciplina)
- Realizar proyectos y /o aplicar en el aula herramientas en situaciones concretas
- Realizar esbozos para sus proyectos

Respuestas obtenidas



Respecto a la pregunta “¿Qué aprendieron?” los participantes enfatizaron que esta línea de formación les permitió:



Lo anterior refleja que las clínicas contribuyeron a que 88% de los participantes adquirieran herramientas para el análisis de aspectos metodológicos y temáticos de propuestas educativas interdisciplinarias y así construir y mejorar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

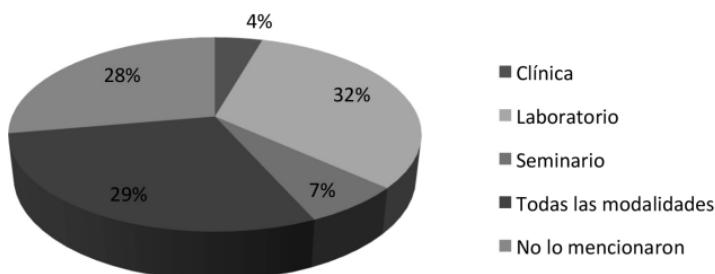
En cuanto a los obstáculos o dificultades a los que se enfrentaron en esta línea de formación, los participantes arrojaron los siguientes porcentajes de acuerdo con sus respuestas.



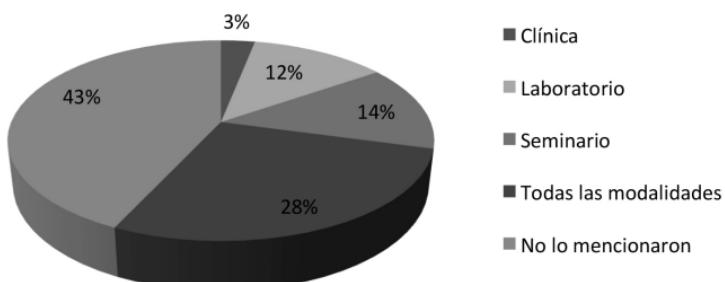
riormente, la evaluación se realizó de forma modular. En ese sentido, se aplicaron tres cuestionarios de acuerdo con cada uno de los módulos comprendidos en el Diplomado. A continuación, se describen las preguntas vinculadas directamente a la modalidad didáctica de las clínicas.

En los módulos I y II sólo se formuló una pregunta directamente relacionada con la modalidad de las clínicas, la cual pretendía visualizar qué modalidad para los participantes vinculó los conceptos y vivencias para representar su práctica docente, teniendo que para el módulo I se contestaron, 74 cuestionarios, y para el segundo, 75.

Modalidad que según los participantes vinculó los conceptos y las vivencias, módulo I



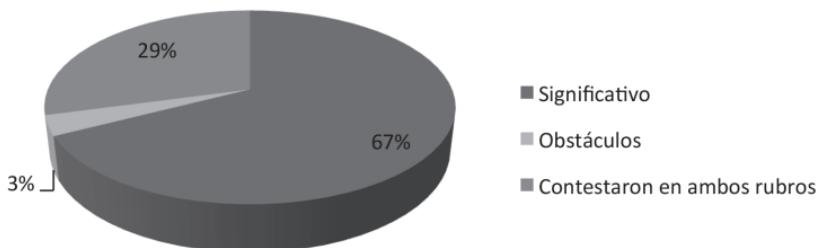
Modalidad que según los participantes vinculó los conceptos y las vivencias, módulo II



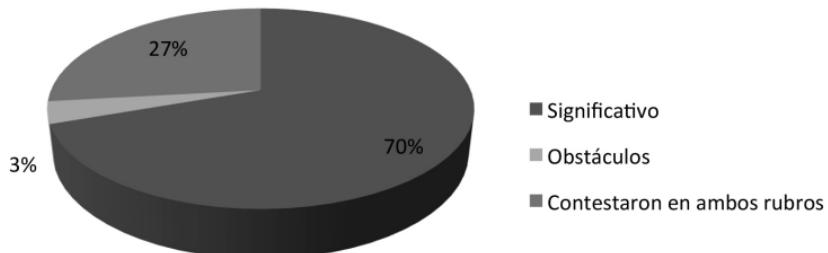
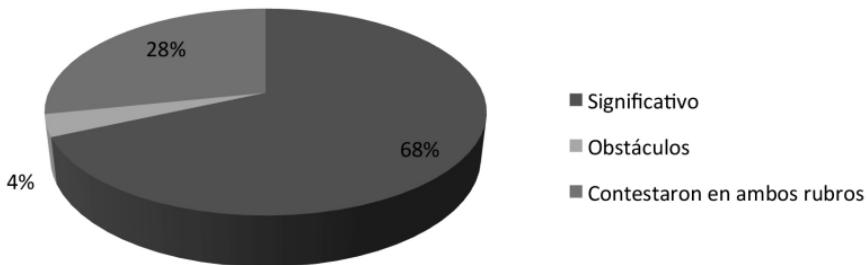
Lo que en términos generales podría deducirse es que a los participantes se les facilitó dentro del laboratorio la creación de vínculos y conexiones entre los contenidos vistos y su práctica docente. Lo anterior se debe, tal vez, a que dentro de los laboratorios los participantes pudieron experimentar, descubrir y reconocer las posibilidades expresivas de su cuerpo, los elementos que dan forma al espacio y porque, quizás, todos estos contenidos fueron percibidos en una subjetividad como más prácticos y representativos; sin embargo, habría que recordar que el análisis teórico está presente en todo momento del quehacer docente y que, por ello, se tendría que resaltar en el Diplomado.

Posteriormente se les preguntó a los participantes si en el transcurso de la línea de formación de las clínicas habían encontrado más elementos significativos, obstáculos o ambos. A lo que contestaron.

Respuestas, módulo I



Para el módulo II se indagó acerca de cuáles habían sido los obstáculos y dificultades que se les presentaron a los participantes. Los resultados, expresados en la gráfica siguiente, dejan ver que las cuestiones personales fueron una constante para que los participantes pudieran adquirir conocimientos y generar experiencias

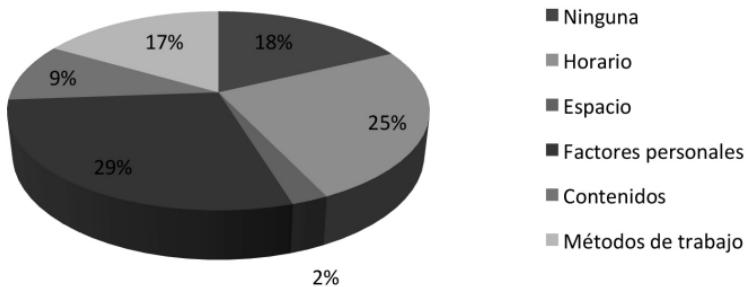
Respuestas, módulo II**Respuestas, módulo III**

En el módulo III se realizó una pregunta nodal sobre si la clínica “Estudio de casos y aproximaciones metodológicas y experiencias con el tiempo” posibilitó el desarrollo de un esbozo o proyecto a partir de la reflexión de la noción temática tiempo y su relación con las nociones de espacio y cuerpo. Lo primero es dar cuenta del número de participantes que realizaron un proyecto.

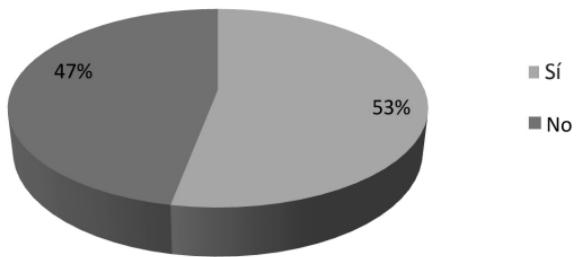
En ese sentido, podemos observar que la no realización de un proyecto al término del módulo III o del Diplomado, no significa que la modalidad didáctica de las clínicas no haya cumplido su objetivo, sino por el contrario, que el reflexionar

y desarrollar una visión crítica contribuyó a generar procesos reflexivos más complejos y difíciles de aterrizar en un tiempo tan reducido.

Dificultades y obstáculos, módulo II



Participantes que realizaron el proyecto



5. Comentario final:

Después de realizar un análisis de toda la información recabada, se puede concluir que, en términos generales, las dinámicas, contenidos y proyectos realizados en la línea de formación de las clínicas alcanzan su objetivo que es el de la reflexión y

el estudio de casos. Al respecto es importante señalar que el estudio de casos se llevó a cabo en plenarias y debates grupales, ya que sirvieron como una herramienta útil para compartir experiencias y, de esta forma, enriquecer el trabajo individual a partir de la colectivización; esto es el principio de la configuración de una comunidad de práctica. En ese contexto, la construcción de experiencias y conocimientos permitió valorar de manera más objetiva los elementos más importantes del aprendizaje dentro de esta línea de formación, cuyo producto final era la elaboración de un proyecto en el cual se desembocaran todos los conocimientos adquiridos y experimentados.

A grandes rasgos podemos decir que este análisis permitió asumir y destacar la importancia de la evaluación del Diplomado bajo cuestionamientos concretos, más allá de una evaluación tradicional de conocimientos adquiridos, este informe permitió obtener y analizar resultados sobre la construcción de rutas para la creación de proyectos que impacten directamente los ámbitos profesionales de los docentes que se atendieron.

**Diplomado Interdisciplinario para
la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica
Segunda emisión
Línea de formación en clínicas
Módulos I, II y III**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar aquellos aspectos fundamentales de esta propuesta educativa, nos interesa mucho conocer tu experiencia de aprendizaje en el proceso de la línea de formación de las clínicas; por tanto, te pedimos que leas con atención las preguntas y atiendas lo solicitado en cada una.

La línea de formación te permitió conocer e identificar, a través de la revisión y el análisis de casos, ¿las estrategias metodológicas globales aplicadas a la educación artística?

En cualquiera de las opciones elegidas, ejemplifica:

Sí

No

No sé

A través de la experiencia de trabajo vivida en esta línea de formación, ¿lograste reconocer la articulación entre los ejes tiempo, espacio, cuerpo?

En cualquiera de las opciones elegidas, ejemplifica:

Sí

No

No sé

Explica si esta línea de formación favoreció un ejercicio reflexivo sobre tu propia práctica docente:

En tu opinión, ¿qué ha sido lo más significativo de los laboratorios?, ¿qué has aprendido y cuáles fueron los obstáculos o dificultades que enfrentaste?

¡Gracias por tu colaboración!
6 de agosto de 2012

Anexo 3

Estructura curricular

La transversalidad en los módulos está diseñada en varias líneas de trabajo. Los laboratorios corresponden al eje de experimentación, en donde se pone en juego la investigación y la producción a partir de los tres ejes de reflexión: cuerpo, espacio y tiempo. Los seminarios-taller apelan al eje de investigación, en donde se articulan los ejes reflexivos para propiciar experiencias mediante la experimentación, de las cuales se espera que surjan producciones adecuadas a la enseñanza de las artes en la escuela. Finalmente, las clínicas constituyen el eje de producción necesario para condensar la investigación y la experimentación realizada a través de los tres ejes reflexivos.

Los punteos temáticos de cada módulo están pensados en función de los programas de estudio de la primaria, debido a que este nivel constituye el paso intermedio entre los niveles de la educación básica.

Primero y sexto son los grados articuladores, mediante los cuales se hilvana la experiencia de la educación artística como el eje integrador entre los cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

Módulo I. Las representaciones e interpretaciones del cuerpo

Eje temático: Yo, mi cuerpo y mis emociones

Objetivo general

Detonar procesos de reflexión creativa en los maestros para que puedan experimentar, investigar y producir líneas de trabajo pedagógico, vinculadas con el cuerpo y sus diversas posibilidades espaciales y temporales.

Punteo temático

- Yo
- Yo y el otro
- Yo y los otros

Módulo II. Las representaciones e interpretaciones del espacio

Eje temático: Yo, los objetos y mi entorno

Objetivo general

Propiciar experiencias estéticas en torno del espacio y sus vínculos con el cuerpo y el tiempo en los maestros, mediante la experimentación, la investigación y la producción de propuestas de trabajo, con las cuales fortalecer su práctica docente.

Punteo temático

- Espacio vital
- Representación espacial

- Procesos de interpretación espacial

Módulo III. Horizontes temporales que delimitan la memoria, las narraciones y los discursos

Eje temático: Yo y los otros

Objetivo general

Mostrar a los maestros la experiencia integradora que produce la enseñanza interdisciplinaria de las artes, a través de la experimentación, la investigación y la producción de actividades, secuencias didácticas o proyectos para que generen redes de conocimiento entre el tiempo, el cuerpo y el espacio.

Punteo temático

- Tiempo, espacio y cuerpo
- Tiempo y memoria
- Narratividad y temporalidad

Eje transversal cuerpo, espacio y tiempo	Módulo I Las representaciones e interpretaciones del cuerpo	Módulo II Las representaciones e interpretaciones del espacio	Módulo III Horizontes temporales que delimitan la memoria, las narraciones y los discursos
	Los juegos del cuerpo (Yo, nosotros y los otros) 16 horas presenciales	Aproximaciones metodológicas 8 horas presenciales y 4 horas independientes	El tiempo en la vida cotidiana del aula 8 horas presenciales y 4 horas independientes
	Cómo habitamos nuestro cuerpo 8 horas presenciales y 4 horas independientes	Prácticas y experiencias artísticas vinculadas al espacio 16 horas presenciales	Aplicación en el aula 8 horas presenciales y 4 horas independientes
	Estudio de casos 8 horas presenciales y 4 horas independientes	Conceptualización del espacio. De la vida cotidiana al aula 8 horas presenciales y 4 horas independientes	El tiempo en el arte y la convivencia 16 horas presenciales
	40 horas	40 horas	40 horas
	Duración total: 120 horas (mínimo indispensable de horas para ser considerado un diplomado) 96 horas de trabajo presencial *24 horas de trabajo independiente, con el apoyo de un tutor o asesor.		

Anexo 4

Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica

Criterios para la composición de los grupos

Uno de los aspectos fundamentales para generar los procesos de aprendizaje radica en la composición del grupo, ya que éste es uno de los dispositivos más importantes para propiciarlo. Desde esta perspectiva, el grupo está pensado como un microcontexto escolar donde es importante que los participantes descubran que cada uno aporta algo desde su lugar, posición y rol en el contexto. Todos los agentes están ahí con un mismo objetivo: la formación de los niños y adolescentes en una etapa formativa fundamental para el desarrollo de las potencialidades del ser individual y colectivo. De ahí la importancia de considerar los siguientes criterios para su composición.

1. Diálogo de género

Para lograr este primer nivel de diálogo es importante que, en cada grupo, haya un porcentaje de hombres y mujeres. Sabemos que en el contexto escolar mexicano existe un gran número de mujeres dedicadas al sector educativo; de ahí que

sea fundamental considerar que del total de los inscritos al Diplomado se ubique el porcentaje correspondiente de hombres y mujeres para que en cada universo grupal (40 participantes por grupo) se reparta de manera equitativa la presencia masculina y femenina.

2. Diálogo intergeneracional

Este nivel de diálogo supone considerar del total de los inscritos al Diplomado los porcentajes correspondientes a los siguientes rangos de edad:

- De 20 a 35 años
- De 35 a 50 años
- De 50 en adelante

El objetivo de esta clasificación porcentual es considerar para cada universo grupal el porcentaje correspondiente a cada uno de estos rangos para que pueda generarse el diálogo entre las distintas generaciones que trabajan en el sector educativo.

3. Diálogo entre los distintos agentes educativos

En este tercer nivel de composición grupal para propiciar el diálogo es importante tomar en cuenta del total de los inscritos los porcentajes correspondientes a los distintos agentes educativos:

- a. Maestros frente a grupo
- b. Directores de escuela
- c. Supervisores
- d. Asesores técnico-pedagógicos
- e. Coordinadores de sector, etcétera.

La intención de esta medida es que en cada uno de los grupos puedan ubicarse los distintos agentes educativos para propiciar el diálogo que favorezca los desafíos con los que cada uno de los agentes se enfrenta en el cumplimiento de sus funciones y labores educativas.

4. *Diálogo entre niveles educativos*

Para este nivel de diálogo es importante considerar del total de los inscritos los porcentajes correspondientes a los siguientes niveles:

- a. Preescolar
- b. Primaria
- c. Secundaria

Esta pauta busca que la educación básica pueda verse como un todo completo y no de manera fragmentaria, que el diálogo entre los distintos niveles propicie la comprensión de que los tres niveles conforman una etapa completa de formación para los niños y adolescentes.

5. *El diálogo con otros perfiles*

Este último nivel supone considerar un mínimo porcentaje del total del universo grupal de maestros o agentes educativos con otros perfiles académicos, por ejemplo: artistas dedicados a la educación básica, egresados de las escuelas normales, de pedagogía, psicología educativa, maestros frente a grupo del sector privado, etc. El objetivo de este nivel de diálogo implica el elemento más importante para la movilización grupal, ya que son participantes que no se sujetan a una normatividad

tan estricta y que, por lo mismo, sus aportaciones enriquecen la discusión, plantean otras perspectivas y renuevan con sus ideas y experiencias a aquellos otros maestros que por su trayectoria se han endurecido y no ven alternativas para propiciar la transformación de su práctica educativa.

Estadística de perfiles de egresados

Ediciones Distrito Federal 2010-2013

Análisis extendido

FERNANDO MOTOLINIA RAMÍREZ

Según las estadísticas de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) de la Secretaría de Educación Pública, hasta el año 2013, el DF cuenta con 7 902 instituciones de Educación Básica: 3 290 de preescolar, 3 247 de primaria y 1 365 de secundaria, entre el sector público y algunas instituciones privadas incorporadas a la SEP; con una diversidad de agentes educativos inmersos en los tres niveles, desde supervisores, directivos, docentes frente a grupo, asesores técnicos pedagógicos y docentes de apoyo.

A continuación se presentan las estadísticas por ciclo escolar del total de agentes educativos que laboran en educación básica, específicamente en el Distrito Federal, tomando como referencia a partir del ciclo escolar 2011-2012 hasta el año 2013.¹

¹ Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. *Estadística Educativa*. Recuperado de: http://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/estadisticas/index.jsp

	2011-2012			Total
Total de agentes educativos en el DF	Directivos	Docentes frente a grupo	Docentes de apoyo	
Preescolar	3 202	15 158	15 757	34 117
Primaria	3 226	33 488	27 279	63 993
Secundaria	2 203	34 501	20 985	57 689
Total	8 631	83 147	64 021	155 799

	2012-2013			Total
Total de agentes educativos en el DF	Directivos	Docentes frente a grupo	Docentes de apoyo	
Preescolar	3 299	15 244	15 820	34 363
Primaria	3 252	33 271	27 931	64 454
Secundaria	2 265	35 052	21 094	58 411
Total	8 816	83 567	64 845	157 228

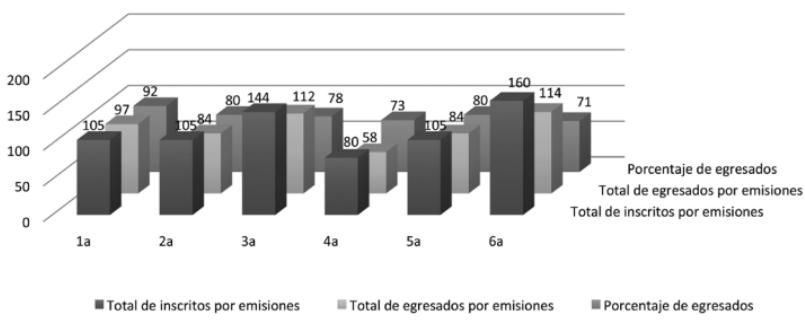
	2013			Total
Total de agentes educativos en el DF	Directivos	Docentes frente a grupo	Docentes de apoyo	
Preescolar	3 358	15 064	16 195	34 617
Primaria	3 167	32 606	28 908	64 681
Secundaria	2 207	34 162	20 681	57 050
Total	8 732	81 832	65 784	156 348

Durante los años 2012 y 2013 se ha llevado a cabo un total de seis emisiones del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica en el Distrito Federal, atendiendo a participantes de diferentes perfiles, desde agentes educativos de educación básica insertos en el sector público o privado, así como talleristas, profesores del nivel medio superior y superior y algunos estudiantes de licenciatura tales como: filosofía, pedagogía, psicología y literatura dramática y teatro.

En las siguientes tablas se presenta el total de egresados en cada emisión y el perfil de éstos, de acuerdo con el nivel y el sector educativo en el que laboran. Cabe señalar que algunos participantes laboran en dos o en los tres niveles de educación básica.

Emisiones DF	1a. emisión	2a. emisión	3a. emisión	4a. emisión	5a. emisión	6a. emisión
Total de inscritos	105	105	144	80	105	160
Total de egresados	97	84	112	58	84	114
Porcentaje de egresados	92.38	80.00	77.78	72.50	80.00	71.25
Porcentaje de participantes no egresados	7.62	20	22.22	27.50	20	28.75

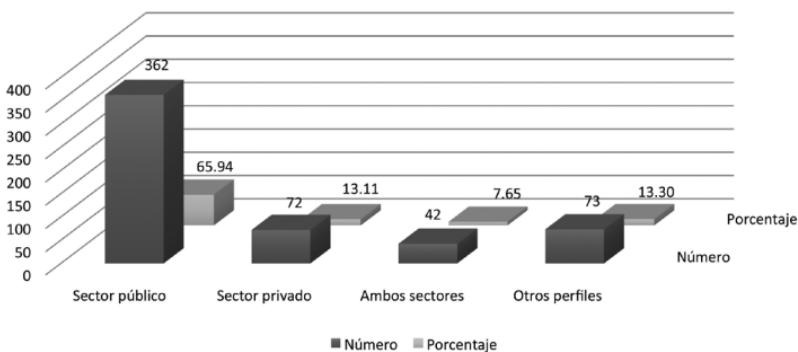
Emisiones en el DF



$$\text{Total de egresados} = 549$$

En la siguiente tabla se muestra el porcentaje del total de participantes egresados por sector, considerando 549 como el 100%.

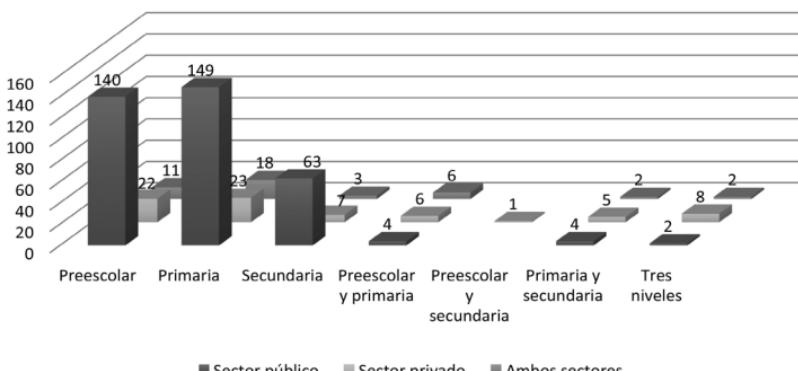
	Sector público	Sector privado	Ambos sectores	Otros perfiles
Número	362	72	42	73
Porcentaje	65.94%	13.11%	7.65%	13.30%



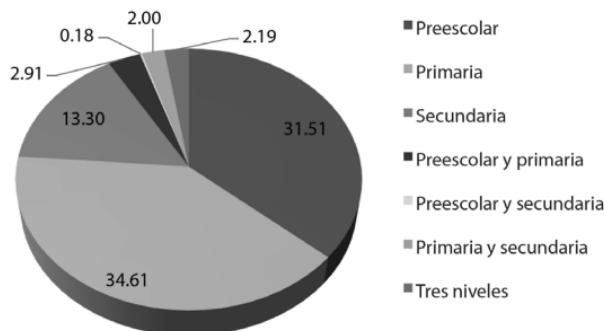
Las siguientes tablas muestran el total de egresados por nivel y sector educativo:

	Preescolar	Primaria	secundaria	Preescolar y primaria	Preescolar y secundaria	Primaria y secundaria	Tres niveles	Total
Sector público	140	149	63	4	0	4	2	362
Sector privado	22	23	7	6	1	5	8	72
Ambos sectores	11	18	3	6	0	2	2	42
TOTAL	173	190	73	16	1	11	12	476
Porcentaje (549=100%)	31.51	34.61	13.30	2.91	0.18	2.00	2.19	86.70

Total de egresados por sector y nivel educativo



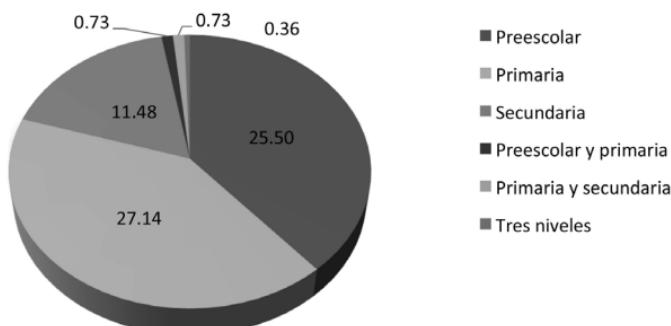
Porcentaje total de participantes que laboran en educación básica por nivel educativo 476 = 86.70%



Porcentaje de egresados por nivel educativo del sector público:

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Preescolar y primaria	Preescolar y secundaria	Primaria y secundaria	Tres niveles	Total
Total de egresados	140	149	63	4	0	4	2	362
Porcentaje	25.50	27.14	11.48	0.73	0.00	0.73	0.36	65.94

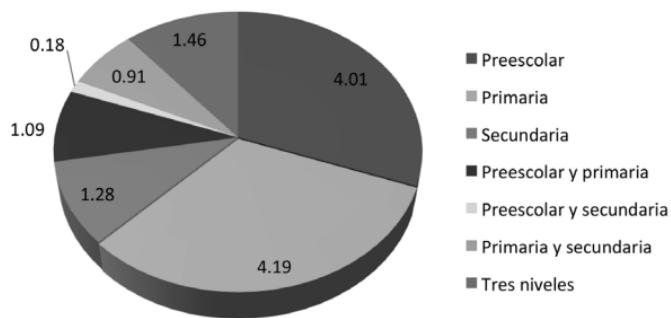
Porcentaje de participantes egresados que laboran en educación básica por nivel educativo del sector público 362=65.94%



En la siguiente tabla se muestra el porcentaje de egresados por nivel educativo del sector privado:

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Preescolar y primaria	Preescolar y secundaria	Primaria y secundaria	Tres niveles	Total
Total de egresados	22	23	7	6	1	5	8	72
Porcentaje	4.01	4.19	1.28	1.09	0.18	0.91	1.46	13.11

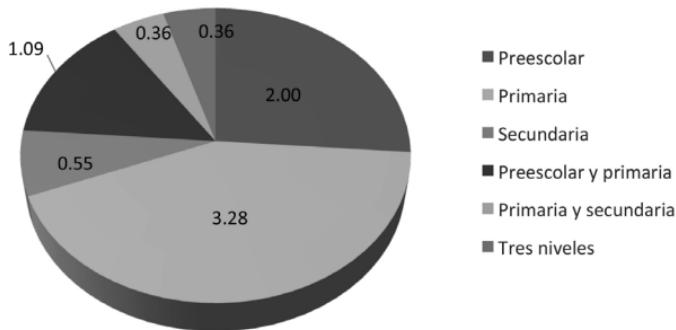
Porcentaje de participantes egresados que laboran en educación básica por nivel educativo del sector privado 72=13.11%



La siguiente tabla muestra el porcentaje de egresados por nivel educativo y que laboran en ambos sectores:

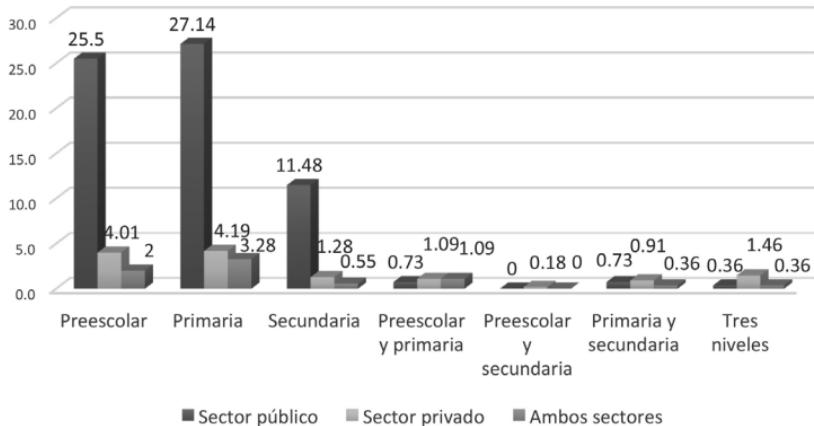
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Preescolar y primaria	Preescolar y secundaria	Primaria y secundaria	Tres niveles	Total
Total de egresados	11	18	3	6	0	2	2	42
Porcentaje	2.00	3.28	0.55	1.09	0.00	0.36	0.36	7.65

Porcentaje de participantes egresados que laboran en educación básica por nivel educativo en ambos sectores 42=7.65%



De acuerdo con los datos ofrecidos antes, en la siguiente tabla se observa la comparación en porcentaje de los egresados por sector y nivel educativo:

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Preescolar y primaria	Preescolar y secundaria	Primaria y secundaria	Tres niveles	Total
Sector público	25.50	27.14	11.48	0.73	0.00	0.73	0.36	65.94
Sector privado	4.01	4.19	1.28	1.09	0.18	0.91	1.46	13.11
Ambos sectores	2.00	3.28	0.55	1.09	0.00	0.36	0.36	7.65
Porcentaje	31.51	34.61	13.31	2.91	0.18	2.00	2.18	86.70



Perfil Laboral

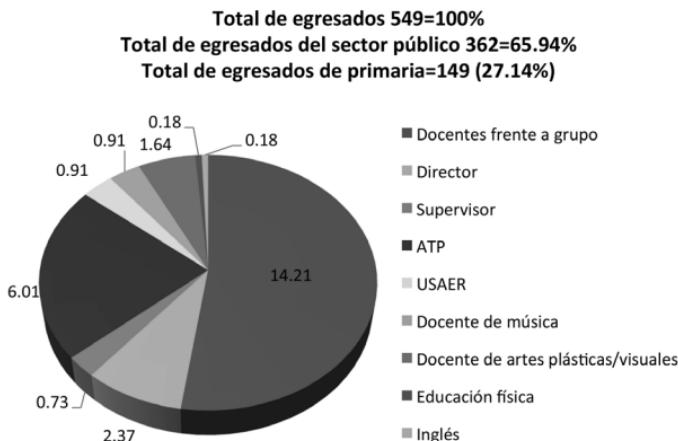
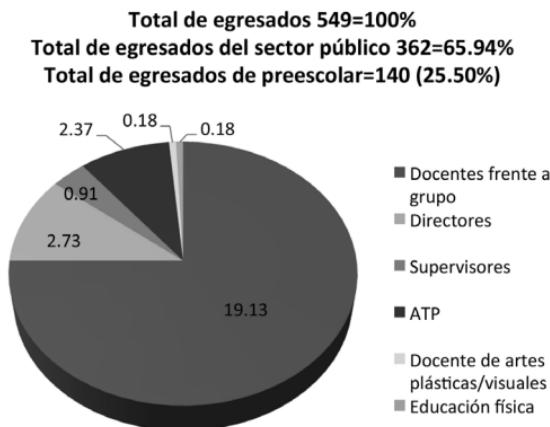
Los participantes egresados que laboran en educación básica son de distintos perfiles. Para realizar la siguiente estadística de los perfiles atendidos, se tomaron como base 12 categorías de acuerdo con los datos proporcionados por los participantes. Es importante señalar que algunos participantes sólo especifican el nivel y el sector educativo en el que laboran sin mencionar su perfil, por ello se toma en cuenta la categoría “No especifica”:

- Docente frente a grupo
- Director
- Supervisor
- Asesor técnico pedagógico
- USAER
- Docente de música
- Docente de teatro
- Docente de artes plásticas
- Docente de danza

- Docente de educación física
- Docente de inglés
- No especifica

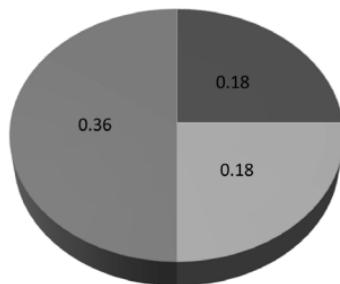
Perfiles del sector público

En las siguientes gráficas se presenta el porcentaje total de perfiles atendidos por sector:

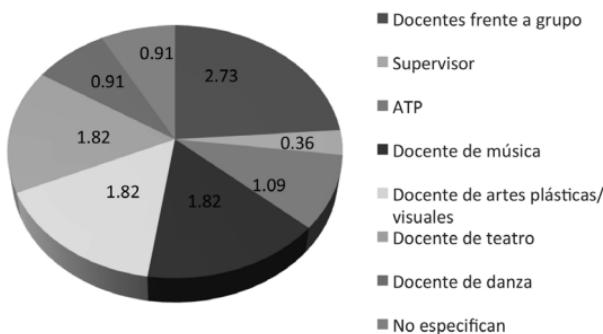


Total de egresados 549=100%
Total de egresados del sector público=362=65.94%
Total de egresados de preescolar y primaria=4 (0.73%)

■ Docente frente a grupo ■ Director ■ ATP



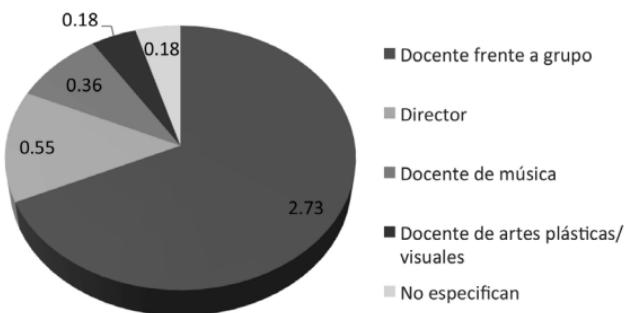
Total de egresados=549=100%
Total de egresados del sector público 362=65.94%
Total de egresados de secundaria=63 (11.48%)



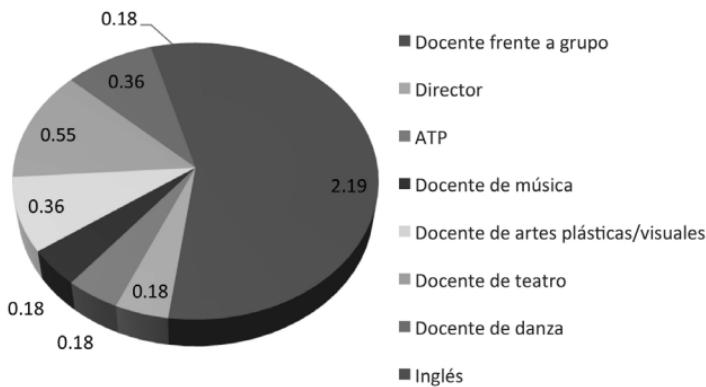
Perfiles del sector privado

Las siguientes gráficas dan cuenta del perfil laboral de los egresados por nivel educativo del sector privado:

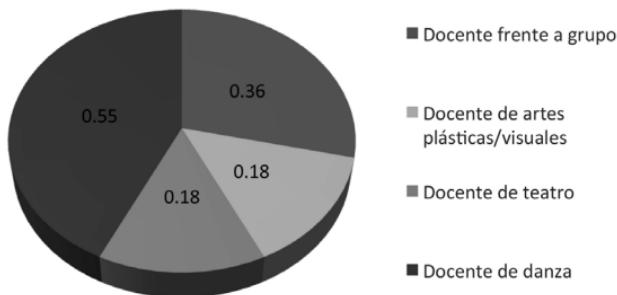
Total de egresados 549=100%
Total de egresados del sector privado 72=13.11%
Total de egresados de preescolar=22 (4.01%)



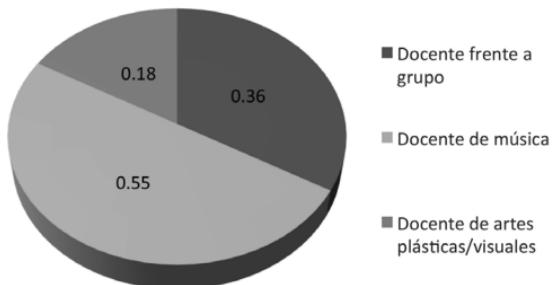
Total de egresados del sector privado 72=13.11%
Total de egresados de primaria=23 (4.19%)



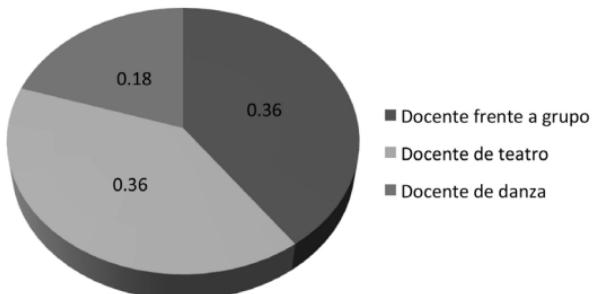
Total de egresados 549=100%
Total de egresados del sector privado 72=13.11%
Total de egresados de secundaria=7 (1.28%)



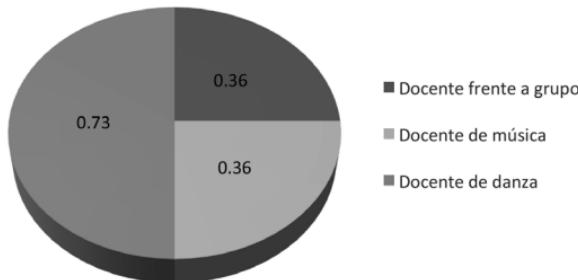
Total de egresados 549=100%
Total de egresados del sector privado 72=13.11%
Total de egresados de preescolar y primaria=6 (1.09%)



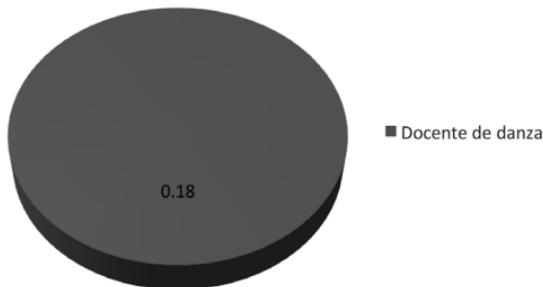
Total de egresados 549=100%
Total de egresados del sector privado 72=13.11%
Total de egresados de primaria y secundaria =5 (0.91%)



Total de egresados 549=100%
Total de egresados del sector privado 72=13.11%
Total de egresados que laboran en los tres niveles educativos=8 (.1.46%)



Total de egresados 549=100%
Total de egresados del sector privado 72=13.11%
Total de egresados de preescolar y secundaria=1 (.18%)

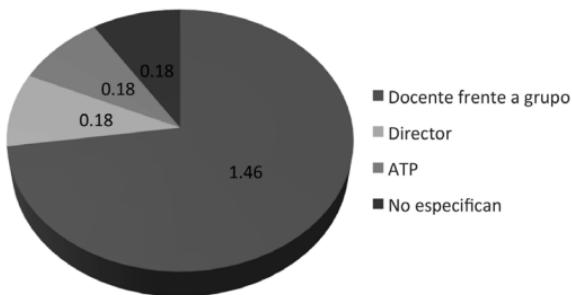


Perfiles de participantes que laboran en ambos sectores

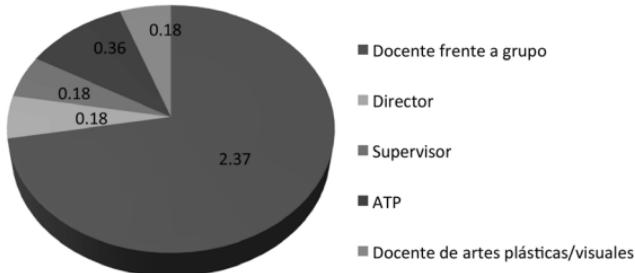
Las siguientes gráficas muestran el perfil laboral de los egresados por nivel educativo que trabajan tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas:

ANEXOS

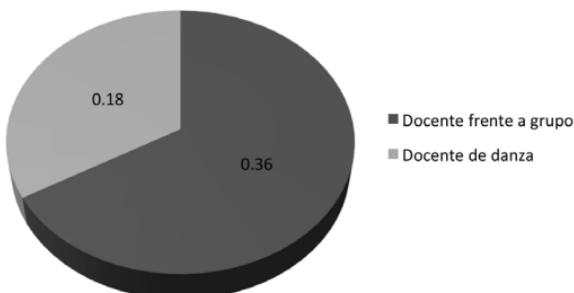
Total de egresados 549=100%
Total de egresados que laboran en ambos sectores 42=7.65%
Total de egresados de preescolar=11 (2%)



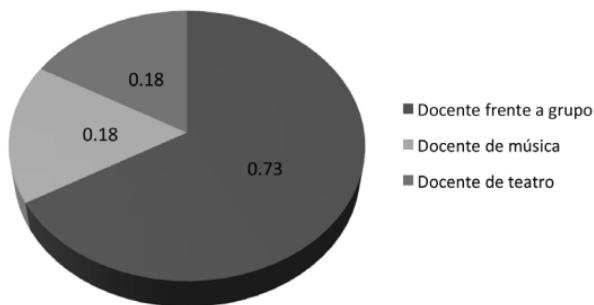
Total de egresados 549=100%
Total de egresados que laboran en ambos sectores 42=7.65%
Total de egresados de primaria=18 (3.28%)



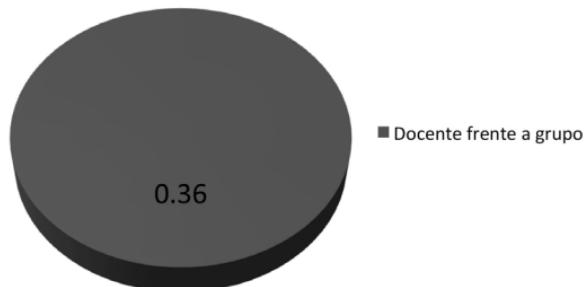
Total de egresados 549=100%
Total de egresados que laboran en ambos sectores 42=7.65%
Total de egresados de secundaria=3(0.55%)



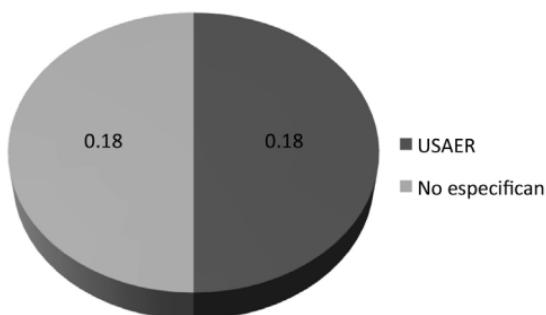
Total de egresados 549=100%
Total de egresados que laboran en ambos sectores 42=7.65%
Total de egresados de preescolar y primaria=6 (1.09%)



Total de egresados 549=100%
Total de egresados que laboran en ambos sectores 42=7.65%
Total de egresados de primaria y secundaria=2 (0.36%)



Total de egresados 549=100%
Total de egresados que laboran en ambos sectores 42=7.65%
Total de egresados que laboran en los tres niveles=2 (0.36%)



		Docente frente a grupo											
		Director		Supervisor		ATP		USAER		Docente de música			
	Sector público	36.79	5.28	2.00	9.83	1.09	2.73	4.00	1.82	0.91	0.36	0.18	0.91
Ambos sectores	Sector privado	6.00	0.73	0.00	0.18	0.00	1.45	0.90	1.09	2.00	0.00	0.18	0.18
Total		5.28	0.36	0.18	0.36	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.00	0.00	0.36
		48.07	6.37	2.18	10.37	1.27	4.36	5.08	3.09	3.09	0.36	0.36	1.45
No especifican													

Otros perfiles

En cuanto a la atención que se dio a otros perfiles, se hace referencia a aquellos que no se encuentran laborando en educación básica, pero que están inmersos en el sector educativo, o algunos de ellos que encaminan su campo laboral hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje; tal es el caso de los estudiantes y talleristas. Se toman cuatro variables:

- Estudiantes
- Talleristas

- Profesores de educación media superior
- Profesores de educación superior

Estudiantes	Talleristas	Profesores de educación media superior	Profesores de educación superior	Total
23	37	8	5	73
4.19	6.74	1.46	0.91	13.30

Estadística de perfiles de egresados Emisiones en los estados 2012-2013 Sinaloa, Michoacán, Querétaro y Veracruz

A mediados del año 2012 y durante 2013, el Diplomado comenzó a emitirse en los estados, con una emisión en el 2012 en los Mochis, Sinaloa, y en el 2013 hubo dos emisiones en Zamora, Michoacán, una emisión en Querétaro y una emisión en Veracruz.

En la siguiente tabla se muestra el total de participantes inscritos y el total de egresados de cada estado.

	Los Mochis, Sinaloa, 1a. emisión	Zamora 1a. emisión	Zamora 2a. emisión	Querétaro 1a. emisión	Veracruz 1a. emisión	Total
Participantes inscritos	25	35	35	18	26	139
Participantes egresados	23	26	30	12	22	113

Porcentaje de egresados	92.00	74.29	85.71	66.67	84.62	81.29
Porcentaje de participantes no egresados	8.00	25.71	14.29	33.33	15.38	18.71

En la siguiente tabla se muestra el perfil laboral por estado sobre el total general de participantes (139).

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Tres niveles	Otros	Total
Los Mochis, Sinaloa, 1a. emisión	8	8	4	2	3	25
Zamora, Mich., 1a. emisión	12	11	4	3	5	35
Zamora, Mich., 2a. emisión	9	8	8	4	6	35
Querétaro, 1a. emisión	1	2	2	3	10	18
Veracruz, 1a. emisión	6	7	3	2	8	26
Total	36	36	21	14	32	139
Porcentaje	25.90	25.90	15.11	10.07	23.02	100.00

Agradecimientos

Muchas personas han contribuido con su trabajo para que este proyecto hoy sea una realidad; les damos las gracias a todos y a cada uno de quienes con sus aportaciones han enriquecido y fortalecido el desarrollo de este proyecto.

Es imperdonable soslayar a todos nuestros docentes que con su inteligencia, conocimientos, experiencia y disposición enriquecen en cada emisión el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica.

Queremos agradecer de manera particular a Ramiro Gutiérrez de León, quien con su participación en el grupo piloto vio la oportunidad de llevar esta oferta académica a la Dirección de Programas de Innovación y Fortalecimiento Académico de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). También es oportuno mencionar la confianza en nuestro trabajo de la Arq. Mónica Hernández Riquelme, el Mtro. René M. Franco Rodríguez, Bárbara Salazar Martínez, Rafael Domínguez Luna y María de la Paz Pérez González. No podemos dejar de mencionar el apoyo valiosísimo de Antonia Hernández H., quien nos asesoró para ingresar nuestro proyecto ante el comité evaluador de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón. Sin la colaboración y complicidad del equipo de la AFSEDF este proyecto no estaría tan bien posicionado entre los colectivos docentes del sector público.

Gracias a nuestra colaboración, contamos con las facilidades para que la Secundaria Técnica Núm. 17 Artes Decorativas nos abra las puertas para llevar acabo también varios de nuestros cursos. Por eso, agradecemos al Mtro. José Pedro Cuautle Gállulos, al Mtro. Joaquín Boibin y a su actual directora, María de Lourdes Escobar Martínez.

Merecen una mención aparte nuestros colaboradores Teresa García Hidalgo, del Museo de Arte Moderno, quien nos apoyó para gestionar otros espacios; Edgar Espejel Pérez y Luisa Bonilla Chorenó, de la Dirección General de Promoción Cultural, Obra Pública y Acervo Patrimonial de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, quienes nos han facilitado un espacio de trabajo en Palacio Nacional para llevar a cabo varios de los cursos que se imparten del Diplomado. Y todas las personas que, con su entusiasmo y compromiso, nos apoyan en la organización dentro de este recinto.

No podemos dejar de lado a los directores Diana Correa, María Luisa González, Ituriel Hernández y Nydia Ramos y su equipo de los centros de las artes en los estados, con quienes hemos establecido una estrecha relación que ha favorecido llevar esta oferta académica a los estados de Sinaloa, Michoacán, Veracruz, Querétaro e Hidalgo.

La lista de nombres sería interminable, por lo que incluimos aquí también a todo el equipo de la Dirección de Desarrollo Académico por la solidaridad, la complicidad y la audacia para que la operación del Diplomado pueda fluir de la mejor manera. Es inevitable no mencionar a los apoyos de servicio social, quienes con su juventud, frescura, responsabilidad y compromiso nos han Enriquecido.

A todos, muchas gracias.

Colaboradores

Elsa Saraí Alfaro Camarillo

Maestra en desarrollo educativo, en la línea de educación artística por la Universidad Pedagógica Nacional y licenciada en pedagogía por la misma institución. Cuenta con experiencia en diseño instruccional para nivel licenciatura y ha sido docente de educación preescolar. Actualmente se desempeña como apoyo técnico pedagógico para el Centro de Investigación y Difusión de la Educación Preescolar.

Alma Dea C. Michel

Doctora en antropología física por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; maestra en ciencias con especialidad en educación por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; licenciada en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, con formación como terapeuta piscocorporal y psicoterapia corporal, método Hako-mi; especialista en psicología funcional. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Cuenta con una amplia experiencia en el diseño de licenciaturas de nivelación para maestros en servicio y en la elaboración y análisis de diversos programas curriculares. Actualmente es docente

en la línea de educación artística de la maestría en desarrollo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional.

Alejandro Cárdenas Cuevas

Actor y profesor de teatro, con especialidad en actuación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Con cerca de 25 puestas en escena, sus espectáculos han merecido el reconocimiento en nuestro país y el extranjero. Ha impartido cursos y talleres en diversos estados de la república y cuenta con una amplia experiencia como docente en el nivel básico.

Fátima Cerdá Michel

Maestra en desarrollo educativo, línea de educación artística, por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Nacional de la Artes; licenciada en diseño gráfico por la Escuela Nacional de Artes Plásticas, Universidad Nacional Autónoma de México. Ha impartido clases en todos los niveles educativos en las asignaturas de artes plásticas, historia del arte y expresión gráfica. Actualmente coordina el área de servicios educativos del Museo de Culturas Populares.

Soledad Fernández Zapata

Es licenciada en educación artística por la ESSAY; realizó estudios musicales en el Taller de Técnicas de Expresión L ARC, en el Conservatorio Superior de Música, especializándose en flauta de pico, canto y educación musical. Desde 1994 reside en México y ha trabajado como docente y especialista de música en el Instituto Nacional de Bellas Artes, el Centro Nacional

de las Artes, Conaculta, y la Secretaría de Educación Pública (específicamente en la Subsecretaría de Educación Básica).

Andrea Giráldez

Doctora en filosofía y ciencias de la educación y profesora titular del área de didáctica de la expresión musical en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Universidad de Valladolid; es autora de diversos libros y artículos en revistas especializadas. Consultora del programa de educación artística, cultura y ciudadanía de la Organización de Estados Iberoamericanos. Sus líneas de investigación giran en torno a la integración de las tecnologías de la información y comunicación e Internet en el ámbito de la educación musical, y la formación inicial del profesorado de música.

Francisco González

Maestro en artes visuales, en el área de arte urbano, por la Escuela Nacional de Artes Plástica, Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es artista-maestro en el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación y en la maestría en desarrollo educativo en la línea de educación artística de la Universidad Pedagógica Nacional, en convenio con el Centro Nacional de las Artes.

Mayra Ibarra

Cuenta con una formación en diversas disciplinas (licenciatura en ciencias de la cultura, suficiencia de investigadora en historiografía de Indias, doctorado en filología española, especialidad en logoterapia y análisis existencial). Ha publi-

cado varios artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales, y algunos capítulos de libros sobre temas de su especialidad. Actualmente es subdirectora de Planeación Académica del Centro Nacional de las Artes.

Ada Elsa Mendoza Rivera

Formación inicial como instrumentista en guitarra en la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en geografía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; licenciada en educación, por la Universidad Pedagógica Nacional, y maestra en desarrollo educativo, en la línea de educación artística, por la misma institución.

René Miranda Terrazas

Historiador de arte y cultura contemporánea, fotógrafo documental y selector musical. Se ha desempeñado como coordinador de comunicación y prensa para recintos del Instituto Nacional de Bellas Artes, Conaculta, así como instituciones particulares de educación artística. Ha sido editor de libros, textos de sala y traducciones para espacios dedicados a la exhibición y difusión del arte contemporáneo.

Norma Muñoz Sánchez

Maestra en promoción y desarrollo cultural, licenciada en literatura dramática y teatro e ingeniería civil. Se desarrolla en el área de la docencia y diseño de cursos interdisciplinarios relacionados con las artes. Escénicamente activa. Produce y gestiona proyectos culturales. Ha publicado algunos artículos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas artísticas.

David Ortega Camarillo

Maestro en desarrollo educativo, en la línea de educación artística, por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Nacional de la Artes; licenciado en actuación por la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes. Alternadamente, se ha desempeñado como docente de teatro y creador escénico de espectáculos infantiles y comunitarios en el estado de Hidalgo. Es director general de Punto de Fuga Colectivo Teatral A. C.

Lucía Ramírez

Maestra en desarrollo educativo, en la línea de educación artística, por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Nacional de la Artes; licenciada en psicología educativa por la Escuela Normal Superior de México, ahí también cursó la especialidad en estrategias docentes aplicadas a los problemas de aprendizaje. Actualmente trabaja como docente especialista en el Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar en el área de psicomotricidad.

Margarita Vera

Maestra en desarrollo educativo, en la línea de educación artística, por la Universidad Pedagógica Nacional en colaboración con Centro Nacional de la Artes; licenciada en educación artística por la Normal Núm. 3 de Toluca. Actualmente colabora en la escuela de Bellas Artes de Nezahualcóyotl, como coordinadora de las licenciaturas en danza folclórica mexicana y artes plásticas. Se desempeña como promotora de educación artística en escuelas oficiales del municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

*La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica.
Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*, con un tiraje de 1200 ejemplares, lo terminó de imprimir la Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes en los talleres PENDIENTE

Fuentes: Adobe Garamond Pro y Myriad Pro

Coordinadora de la edición: Mayra Ibarra
Corrección de estilo y cuidado de la edición: Octavio Rodríguez
Subdirección de Planeación Académica del
Centro Nacional de las Artes

