



www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

Cómo citar este documento: Ferreiro Pérez, Alejandra (coordinadora). *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria*. México, D.F.: CONACULTA/INBA, 2014.

ISBN: 978-607-605-330-0

Descriptorios temáticos (palabras clave): enseñanza de las artes en la educación básica, interdisciplina, investigación de las artes, etnografía.

Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria



Alejandra Ferreiro Pérez

Coordinadora

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
Educación Artística 2014

**Experiencias interdisciplinarias en la
enseñanza e investigación de las artes en
una telesecundaria**

Alejandra Ferreiro Pérez
Coordinadora

Formación y portada
Jorge García Díaz

Corrección de estilo
Ximena Gironella Antúnez

Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria

© Alejandra Ferreiro Pérez por coordinación.

© Alejandra Ferreiro Pérez, Adriana Janneth Córdoba Triana,
Manuel Francisco González Hernández, Gerardo Zaballa García,
Alberto Nájera Mata, Rosa María Guadalupe Rivera García, por textos.

Primera edición: 2014

D.R. © Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
Av. Juárez 101, Col. Centro
Del. Cuauhtémoc, C.P. 06040
México D.F.

ISBN: 978-607-605-330-0

La edición consta de 500 piezas

Auspiciado por la convocatoria Educación Artística 2014.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total 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 del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Hecho en México

Índice

Introducción. Una perspectiva interdisciplinaria de enseñanza de las artes en la educación básica. Alejandra Ferreiro Pérez.....	5
El nodo como herramienta para la comprensión de la interdisciplina entre artes visuales y literatura. Adriana Janneth Córdoba Triana.....	23
De la percepción a la expresión. Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza de las artes visuales en telesecundaria. Manuel Francisco González Hernández....	43
Intervención didáctica musical en una telesecundaria: implementación de metodologías para la improvisación. Gerardo Zaballa García.....	67
Una mirada a la enseñanza del teatro. Acompañamiento-modelaje con profesores generalistas. Alberto Nájera Mata.....	91
El Alfabeto de movimiento: una estrategia de formación y de producción interdisciplinaria. Alejandra Ferreiro Pérez.....	115
Contactos y desplazamientos: la experiencia de un profesor de telesecundaria en la enseñanza de las artes. Rosa María Guadalupe Rivera García.....	145
Semblanzas.....	169



Paisaje de los alrededores de la telesecundaria. Fotografía de Adriana J. Córdoba Triana.
Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Introducción

Una perspectiva interdisciplinaria de enseñanza de las artes en la educación básica

Alejandra Ferreiro Pérez *

En el ciclo escolar 2012-2013, un grupo de especialistas y maestrantes de la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, realizamos la investigación denominada *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria*, gracias al apoyo del programa Educación Artística 2011 del INBA,¹ en la que pretendíamos indagar acerca de las prácticas de enseñanza en artes en una telesecundaria ubicada en Tequexquináhuac, Texcoco, Estado de México. En el estudio documentamos ampliamente el acompañamiento dado a los profesores, mediante el cual esperábamos potenciar sus prácticas al participar en un proceso interdisciplinario de iniciación en artes y cultura. Utilizamos esta modalidad de formación porque, además de que estimula el desarrollo profesional de los docentes y promueve el trabajo entre pares, nos permitió observar de qué aspectos de nuestra pedagogía y metodologías se apropiaban los profesores acompañados, al desarrollar proyectos escolares interdisciplinarios durante la instrumentación de la línea de arte y cultura, en el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

El acompañamiento lo desarrollamos en cuatro fases. En la *primera* presentamos el proyecto a los profesores, lo adaptamos a sus necesidades e intereses, acordamos su alcance y las formas de abordarlo, expusimos los principios generales del trabajo por proyectos (siguiendo la propuesta de Hernández, 2011) y de la secuencia didáctica, deliberamos hasta lograr acotar las propuestas de los profesores en una temática general (sustentabilidad), la cual decidimos desarrollarla en dos proyectos, uno sobre el reciclaje de la basura y el cuidado del medio ambiente, y el segundo enfocado a la reforestación; concluimos esta fase guiando a los profesores en la planeación de una experiencia sensibilizadora con la que motivarían a sus estudiantes a participar en el proyecto. En la *segunda fase*, a lo largo de ocho semanas, los especialistas ejemplificamos cómo desarrollar un proyecto artístico escolar y concretar el tema elegido en una instalación-*performance* sobre los animales en peligro de extinción, en la cual recuperamos los intereses de los estudiantes y potenciamos sus producciones. Durante el proceso diseñamos cada semana las secuencias didácticas que sirvieron de

* Doctora en ciencias sociales por la UAM-X. Investigadora del Cenidi-Danza del INBA, profesora de la línea de educación artística en la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

¹ El equipo lo conforman: Alejandra Ferreiro Pérez (coordinadora y especialista en danza), Francisco González Hernández (Maestro en artes visuales-especialista en artes visuales), Alberto Nájera Mata (Maestro en desarrollo educativo-especialista en teatro), Adriana Janneth Córdoba Triana (Maestra en desarrollo educativo-especialista en literatura), Gerardo Zaballa García (maestrante en desarrollo educativo-especialista en música) y Rosa María Guadalupe Rivera García (Maestra en desarrollo educativo-ayudante de investigación).

guía en nuestra intervención con los escolares y permitieron a los profesores acompañados aprender los contenidos de las artes pertinentes al asunto en cuestión, así como observar un modo de proceder pedagógico y artístico del cual pudieran apropiarse articulándolo con sus saberes y experiencias. Al concluir el proyecto y evaluar el proceso, consideramos necesario incluir una *tercera fase* en la que impartimos cuatro talleres disciplinares de tres horas cada uno, en los que los profesores tuvieron oportunidad de exponer sus dudas y aprender la estructura básica de alfabetización de cada una de las artes, así como familiarizarse con algunos materiales de apoyo elaborados por los especialistas. Finalmente, en la *cuarta fase*, el profesor de primer año, en el transcurso de diez semanas, planeó e instrumentó el proyecto de reforestación y concretó esta temática en la construcción de un Jardín botánico, proceso en torno al cual estimuló a los estudiantes a que experimentaran, se expresaran con las diferentes artes y generaran en pequeños grupos un producto audiovisual, en el cual documentaron sus experiencias y enlazaron sus producciones artísticas.



Profesor de primer año coordinando a su grupo en la danza de las sembradoras.
Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Como un primer producto del estudio elaboramos un relato etnográfico que detallaba cómo los especialistas apoyamos a los profesores de la telesecundaria en el diseño y desarrollo de los dos proyectos mencionados, en los que integramos las diferentes disciplinas artísticas y promovimos que los estudiantes vivieran un intenso proceso de sensibilización, al tiempo que los profesores hacían suyas algunas estrategias y herramientas que los especialistas pusimos en práctica, las adecuaban y articulaban con sus saberes y habilidades para desarrollar sus propias prácticas de enseñanza de las artes. También produjimos un video documental en el que mostramos, a partir de las reflexiones de los profesores, el proceso vivido por ellos y sus estudiantes en el desarrollo de los dos proyectos. Además, cada uno de los maestrantes recabó la información necesaria para desarrollar su propio trabajo de investigación con el cual obtuvieron el grado de Maestro en Desarrollo Educativo.

Estos productos fueron una primera aproximación al análisis e interpretación de la información recabada, en la que sólo expusimos *grosso modo* cómo el acompañamiento de los especialistas favoreció el desarrollo de prácticas interdisciplinarias de arte y cultura, y la renovación de la práctica educativa de todos los participantes (acompañados y acompañantes). Dada la riqueza de la vivencia decidimos continuar con la reflexión de nuestra intervención, construir nuevos objetos de indagación y analizar nuestras experiencias, en especial las relacionadas con los procesos interdisciplinarios generados y los modos de proceder pedagógico que fueron surgiendo tanto en los especialistas como en los profesores acompañados. Por ello continuamos trabajando en un seminario, coordinado por quien escribe, en el que intercambiamos puntos de vista teóricos y posibilidades de categorización de la información recabada. El resultado fue la elaboración de los seis artículos que integran este libro.

En los artículos cada uno de los integrantes del equipo reflexiona sobre sus experiencias y relata los múltiples encuentros y conversaciones con los otros especialistas y sus metodologías, así como los retos enfrentados al brindar el acompañamiento a los profesores, trabajar con los estudiantes y responder a las necesidades de los proyectos. También se documenta cómo estos encuentros favorecieron el debilitamiento de los límites disciplinares y volvieron permeables no sólo los contenidos de las artes sino la intervención de cada uno de los especialistas, quienes más que enfocarse en una enseñanza disciplinar, aportaron su experiencia a la consecución de los proyectos interdisciplinarios. Asimismo se evidencian algunas modalidades de cruce disciplinar y metodológico que favorecieron el desarrollo de la creatividad e imaginación de los estudiantes y las formas de mediación, estrategias y metodologías empleadas por los especialistas para potenciar ese desarrollo. De igual modo se analizan algunas de las lógicas que subyacen en la planeación de las secuencias didácticas en artes, que guiaron el acompañamiento y posibilitaron enseñar a los profesores: los contenidos de las artes pertinentes a los tópicos elegidos y la forma de interrelacionarlos en una interdisciplina temática y metodológica entre las diferentes disciplinas artísticas, la cual se estructuró en torno a un nodo problematizador, el cual servía como



Especialistas en artes visuales y literatura coordinando la construcción de la instalación.
Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

un punto de intersección y comprensión de las relaciones entre las disciplinas y las dimensiones involucradas en el proyecto. Este nodo, expresado a modo de pregunta, guió las sesiones, permitió que los especialistas interrogaran de continuo las experiencias vividas en cada sesión y prospectaran los momentos siguientes, considerando las ideas y propuestas que los estudiantes generaban al explorar con los diferentes lenguajes y desarrollar las actividades que se les planteaban.

Desde diferentes perspectivas y miradas teóricas, se profundiza en el proceso vivido por los profesores acompañados, quienes luego de observar las acciones de los especialistas, poco a poco se animaron a integrar los contenidos de las diferentes disciplinas artísticas e impulsar la indagación artística interdisciplinaria de los estudiantes, y con ello generar sus propias prácticas de enseñanza de las artes en el PETC. También se recuperan algunas experiencias en las que los profesores acompañados, al constatar el entusiasmo de sus estudiantes frente al aprendizaje de las artes, transformaron su perspectiva sobre el potencial educativo de las mismas.

Ahora bien, las reflexiones de los integrantes del equipo de investigación participan de un horizonte común que proviene del enfoque pedagógico de la enseñanza de las artes desarrollada por los integrantes de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, línea de educación artística, una perspectiva teórico-metodológica acerca de los procesos interdisciplinarios, la cual realizamos mediante una enseñanza colegiada (Finkel, 2008)² y la visión sobre la formación y el desarrollo profesional de los docentes que se concretó en el acompañamiento.

Un enfoque pedagógico para la enseñanza de las artes

En el enfoque pedagógico, basado entre otros en las ideas de Dewey (1967, 2008), Greene (2004, 2005), Eisner (1995, 2002, 2004), Aguirre, Jiménez & Pimentel (2009), se reconoce el papel primordial de las artes en la formación integral de los seres humanos y se evidencia su valor educativo en la sobresaliente participación de éstas en el desarrollo de la capacidad de pensar y de la inteligencia, en su fuerza para liberar la imaginación y potenciar la actitud interrogativa y la reflexión de los estudiantes, y en las posibilidades que ofrecen para la construcción de ciudadanía. Pero también se destaca su cardinal intervención en el conocimiento humano, pues tal como subraya Eisner (2008), las artes se enfocan en los matices cualitativos, en las sutilezas de los objetos, lo cual favorece el desarrollo de hábitos mentales para ir más allá de las apariencias y notar profundamente, es decir, gracias a que amplían la percepción del mundo permiten el distanciamiento, condición primordial para observar los fenómenos tal como aparecen; asimismo, las artes son una manera privilegiada de comprender la experiencia, debido a que con frecuencia los productos artísticos despiertan empatía y conectan con la subjetividad, se constituyen en modalidades que enriquecen la conciencia y expanden nuestra humanidad.

A partir de estos supuestos, se propone que para enseñar artes a profesores generalistas se inicie con una alfabetización artística,³ lo cual implica que aprendan los elementos mínimos de las artes, un “abecedario” que los habilite para apreciar las obras artísticas y expresar sus ideas y sentimientos en imágenes, sonidos, movimientos y gestos corporales.

Para realizar lo anterior se considera una metodología experiencial, en la cual se procura que los estudiantes tengan un acercamiento activo y crítico a situaciones que estimulen la curiosidad que les es propia y los impulse a expresar su visión del mundo mediante las diferentes disciplinas

² Esta modalidad de enseñanza se caracteriza porque dos o más profesores imparten clases juntos, lo cual permite diluir la imagen de poder y autoridad que prevalece en la educación tradicional. Exige que los profesores se asuman como colegas intelectuales (Finkel, 2008), que entienden la actividad educativa como un proceso dialógico orientado por la conversación y centrado en la indagación (Freire, 1986).

³ En la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN tomamos este término como una analogía del proceso con el cual se adquieren los conocimientos y habilidades para el uso de la palabra escrita. De este concepto destacamos la posibilidad de “uso” de una lengua para distinguir el mero aprendizaje de signos a la apropiación de los mismos para la vida, lo cual complejiza la capacidad humana de simbolizar, al tiempo que expande las posibilidades de expresión de los individuos. Esta acción permite a los alfabetizandos relacionarse con el mundo de nuevas formas, a la vez que constituye un soporte fundamental para aprehender la cultura (Michel & Ferreiro, 2011)

artísticas. Consta de tres momentos: (1) de exploración creativa con los abecedarios de las artes; (2) de reflexión, en el cual se recupera el valor pedagógico de la pregunta⁴ y se realiza un examen activo y cuidadoso del proceso para darle un nuevo sentido a la experiencia; (3) de aplicación-producción, en el que se expresan y corporifican las ideas y sentimientos mediante los “materiales crudos del arte” (Greene, 2004).

La metodología plantea como medios privilegiados el juego y la imaginación, considerando al primero como una experiencia totalizadora (Frabboni & Pinto, 2006) que satisface la necesidad humana de conocer y experimentar el mundo, convivir y formar comunidades, en un trayecto pedagógico (Caillois, 1994) que va de *paideia* (capacidad primaria de improvisación y alegría) a *ludus* (que desemboca en la conquista de una habilidad); y a la segunda como un poder que actúa en la percepción diaria y capacita a los individuos para ver el mundo como significativo (Warnock, 2003), el cual al liberarse mediante una educación estética los acerca al “repertorio de lo potencial, de lo hipotético, de lo que no es, no ha sido ni tal vez será, pero que hubiera podido ser” (Calvino, 2002, p. 97), posibilitando la creación de formas e imágenes posibles y acaso imposibles.

Es importante puntualizar que esta metodología se articula con los ejes de aprendizaje de la asignatura de Artes de la SEP (apreciación, contextualización y expresión), que se van entretejiendo en el desarrollo de las actividades y con las modalidades del trabajo pedagógico de la RIEB (método de proyectos, secuencia didáctica y situación de aprendizaje), a partir de las cuales nosotros consideramos el método de proyectos como el organizador del proceso creativo y del cruce de las disciplinas artísticas, y la secuencia didáctica como el punto de articulación de los contenidos, estrategias y herramientas utilizadas por los especialistas y los docentes, para planear las tareas y situaciones de aprendizajes que provocaran en los estudiantes el deseo de aprender artes (Ferreiro & Rivera, 2014).

Una perspectiva interdisciplinaria de las artes

Cuando iniciamos el acompañamiento y propusimos a los profesores la realización de proyectos escolares, si bien cada uno de los especialistas nos preparamos para mostrar y compartir las estrategias y herramientas disciplinarias, al enfocarnos en la resolución de la problemática elegida comprendimos que para enfrentar lo incierto e incalculable de una indagación artística compartida, era necesario emprender un intercambio de ideas y de opiniones que nos condujera a una conversación entre las disciplinas (Martínez de la Escalera, 2004), de ahí que nos dispusiéramos a vivir la experiencia, a escuchar las propuestas del otro y a suscitar el diálogo entre pares. Este fue el punto de partida de nuestro proceso interdisciplinario.

En este sentido, consideramos la necesidad de ir más allá de nuestra disciplina, abreviar en las otras, y sobre la marcha, andando juntos, ensayar nuevos modos de producir significado (Martínez

⁴ Para lo cual es necesario, siguiendo las ideas de Freire (1986), recuperar el hábito de admirarse, alentar la curiosidad de sus estudiantes y vivir la indagación como el verdadero soporte de la enseñanza.



Estudiantes de primer año construyendo el xilófono.

Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

de la Escalera, 2004). Mas este ensayo exigía descubrir nuevas maneras de articularnos, de ahí que comenzáramos, siguiendo la perspectiva de Nicolescu (1997) y Motta (2002), buscando una transferencia de métodos, de conceptos y de procesos, la cual implicó una organización del trabajo mediante nodos que estimularan el cruce disciplinar y un modo de pensar complejo (Morin, 1997), capaz de generar estrategias abiertas a la experimentación de una realidad siempre cambiante y en continua transformación. Por ello, basados en los dos primeros grados de interdisciplinariedad propuestos por Nicolescu (1997),⁵ construimos la idea de una interdisciplina temática y metodológica, a partir de la cual convertimos los conceptos disciplinares en conceptos viajeros (Bal, 2009), que pasaban de una disciplina a otra, ampliando los horizontes y enriqueciéndose mutuamente unas a otras, y a las metodologías de enseñanza disciplinares en modalidades para la resolución de los problemas que nos iba planteando la indagación artística de los estudiantes, así como las necesidades de los profesores acompañados.

⁵ Este autor considera la interdisciplina como una transferencia de métodos, en la cual se advierten diferentes grados de transferencia: a) de *aplicación*, en el que la transferencia conduce a la resolución de una problemática en un campo determinado; b) un *grado epistemológico*, el cual lleva a reflexiones novedosas, y c) un *grado de concepción de nuevas disciplinas*, como la bioquímica, la astrofísica, etcétera.

Sin embargo, en el transcurso del proyecto nos dimos cuenta que la sola mirada teórica y metodológica no produciría la interdisciplina, de ahí que fuera ineludible un esfuerzo de coordinación e interacción entre los especialistas (Vilar, 1997) y sus saberes; esto nos permitió ir generando una práctica convergente (García, 2006), gracias a la cual enfocamos los problemas desde otros puntos de vista e iniciamos una búsqueda de rutas y modos interdisciplinarios de proceder pedagógico y artístico. En este proceso fue fundamental la idea de los especialistas de encauzar el trabajo por proyectos de la segunda etapa hacia la elaboración de una instalación-*performance*, pues ambas realizaciones comprometían el cruce disciplinar y la improvisación de los estudiantes como el dispositivo para la exploración creativa y la producción de los materiales visuales, sonoros y corporales que más tarde enlazaron en sus representaciones.

También tuvo particular relevancia para conseguir el cruce disciplinar la planeación de las secuencias didácticas, en las cuales fuimos articulando los contenidos y actividades que cada especialista sugería, a la vez que procurábamos que se enriqueciera el punto de vista del otro colega, ya fuera a través de la integración de los ejercicios o mediante alguna estrategia o herramienta disciplinar. Fue precisamente en las planeaciones donde surgió, por ejemplo, la noción de paisaje formulada por el especialista de artes visuales y que los demás reelaboramos como paisaje sonoro o de movimiento; o bien la recuperación de las coplas, las cuales fueron elaboradas por los estudiantes con la especialista de literatura para la creación de las escenas del *performance*.

Como este trabajo de planeación lo realizábamos semana a semana en un servicio de almacenamiento de archivos que compartíamos en la nube virtual, también los profesores acompañados fueron observando cómo en nuestra interdisciplina recuperábamos las emergencias del proceso de indagación, los intereses de los estudiantes y las ideas de ellos. Si bien en el primer proyecto participaron poco en la planeación virtual, propusieron actividades que ya tenían un cierto carácter interdisciplinar (como un calentamiento que condujeron en el que se conjugaba movimiento y canto).

Posteriormente pudimos constatar la viabilidad de esta perspectiva de trabajo cuando observamos cómo el profesor de primer año, quien continuó con el acompañamiento y realizó un segundo proyecto de manera autónoma recibiendo apoyo de los especialistas cuando lo necesitaba, planeó e instrumentó actividades con las cuales impulsó a sus estudiantes a indagar artísticamente la temática del Jardín botánico y a generar variados productos audiovisuales. En el proceso observamos cómo realizaba “naturalmente” las articulaciones entre las diferentes disciplinas artísticas, recuperaba las creaciones e inquietudes de los estudiantes y las encauzaba hacia una producción interdisciplinaria.

El acompañamiento

En nuestro acompañamiento caminamos al lado (Paul, 2004) de los profesores de la telesecundaria con la finalidad de mejorar sus prácticas y potenciar su desarrollo profesional. Optamos por esta modalidad de formación porque sabíamos, a partir del informe McKinsey y Compañía (Barber

& Mourshed, 2008), que los cursos con frecuencia no tienen el éxito deseado, debido a que los profesores consideran que los conocimientos ahí aprendidos no son aplicables a sus condiciones y necesidades específicas; por ello la importancia de ofrecer la formación en los escenarios reales, adecuándolos a las posibilidades y requerimientos de cada profesor. También consideramos, a partir del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés *Teaching and Learning International Survey*) realizado en 2009 por la OCDE, que si los profesores comprendían la enseñanza como una habilidad que puede ser aprendida, el sentimiento de autoeficacia que de ello surge los ayudaría a analizar y resolver mejor los problemas del aula. Asimismo, dado que el estudio también sugiere dar apoyo individualizado a los profesores, a la vez que impulsar el trabajo colaborativo entre ellos, pensamos que nuestro enfoque de enseñanza de las artes, el trabajo por proyectos, la elaboración de las secuencias didácticas y el andamiaje que fuimos construyendo, instilaría en los profesores un sentimiento de autoconfianza al descubrir durante la ejemplificación de los especialistas con sus propios estudiantes la accesibilidad didáctica (Terigi, 2004) de la propuesta. Y fue este sentimiento de autoconfianza el que animó al docente de primer año a poner en práctica lo que aprendió en la ejemplificación y en los talleres, y a generar sus propias prácticas de enseñanza de las artes desarrollando proyectos interdisciplinarios.



Especialista en artes visuales observando el trabajo de los alumnos.
Fotografía de Alberto Nájera Mata. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

El acompañamiento también planteó desafíos, de ahí que los especialistas nos enfrentáramos a una situación inédita que requirió desplegar nuevas actitudes y habilidades. Primero, de acuerdo con Paul (2010), el acompañamiento exige adaptar el proceso formativo a las condiciones y necesidades de los acompañados, considerándolos sujetos llenos de saberes, recursos y posibilidades, y no de carencias, deficiencias o fallas, lo cual nos reclamaba una relación igualitaria, una actitud de disponibilidad, apertura y atención, así como la intención de movilizar todos los recursos que iban surgiendo en el encuentro entre especialistas y profesores. Segundo, el acompañamiento entraña la idea de apoyar con miras a cooperar, de donde resulta un aprendizaje mutuo, lo que implica aprender a trabajar juntos; de ahí la necesidad de un reconocimiento recíproco de las capacidades y recursos, además de estar abierto a la negociación (Paul, 2010). Para afrontar estas exigencias y desarrollar las competencias requeridas en el acompañamiento, resultó afortunado, por un lado, que asumiéramos una enseñanza colegiada, en formato de dupla (artes visuales-literatura) y tríada (danza-música-teatro) docente, porque al mostrar una relación horizontal con los estudiantes y de colegialidad entre nosotros, fue más fácil para los profesores integrarse a nuestro equipo de trabajo y aportar sus saberes en la medida en que se iban sintiendo confiados. Y, por otro lado, también nos favoreció la entusiasta respuesta de los estudiantes ante la posibilidad de expresar libremente sus ideas, sentimientos y emociones, ya fuera con palabras, imágenes, sonidos o movimientos, porque los profesores pudieron observar cómo entre ellos desarrollaban actitudes de apoyo y colaboración que traspasaron las fronteras de los grados escolares, llegando a generar un sentido de comunidad educativa. Gracias a estas actitudes, los profesores se fueron convenciendo del valor educativo de las artes y se dispusieron a colaborar con nosotros y aprender artes y sus metodologías de enseñanza para la escuela básica.

Investigación mediante las artes

Finalmente, en la construcción de nuestros nuevos objetos de indagación nos propusimos hacer un uso más consciente de una modalidad de investigación, en la que se aprovecha el potencial de las artes para la innovación y se encaminan algunos de sus recursos a la búsqueda de nuevos modos de estudiar los procesos sociales y humanos: la investigación mediante las artes (*arts-informed research*).

Esta modalidad nos ha sido útil por su encuadre fluido y flexible que permite articular las cualidades imaginativas y artísticas de las artes (expresadas en el momento creativo de la investigación) con la sistematicidad y rigurosidad que exigen las metodologías convencionales, potenciando así el proceso de investigación (Knowles & Cole, 2008). Pero sobre todo porque, además de la presencia subjetiva y reflexiva, se procura una presencia creativa y sensible del investigador, la que puede integrar a su actividad como profesor y artista. De ahí que optáramos por indagar sobre los matices más significativos de nuestras experiencias, utilizar conceptos y herramientas



Especialista en danza con estudiantes de la telesecundaria.

Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

provenientes de las diferentes artes para analizar la información y crear nuestras categorías, y exponer algunos de los momentos de la investigación en un lenguaje visual, por lo cual cada artículo está acompañado por un breve video que muestra el proceso y punto de vista del autor.

Experiencias y reflexiones sobre el proceso vivido⁶

En el primer artículo, *El nodo como herramienta para la comprensión de la interdisciplina entre artes visuales y literatura*, Adriana Janneth Córdoba Triana evidencia la multiplicidad de vínculos generados entre las disciplinas artísticas durante el proyecto en el que los especialistas mostramos cómo desarrollar proyectos interdisciplinarios con las artes. Utiliza la noción de nodo para examinar algunas de las formas de interdisciplina temática y metodológica que emergieron entre las disciplinas artísticas, así como los viajes de ida y vuelta de algunas nociones y actividades que fueron surgiendo durante el proceso. A partir de ello elabora una especie de red compuesta

⁶ Este libro se pensó en un formato electrónico, porque los artículos están acompañados de un video, y en este formato cada lector puede decidir qué artículo leer primero. Por ello cada texto da la información contextual de la investigación, que en un formato de libro impreso podría resultar innecesaria

por los elementos que estimularon la interdisciplina. En especial destacan las formas en que la literatura y las artes visuales interactuaron para impulsar a los estudiantes a la creación de imágenes visuales estimuladas por la lectura de textos literarios.

En el artículo de Manuel Francisco González Hernández intitulado *De la percepción a la expresión. Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza de las artes visuales en telesecundaria*, luego de exponer el enfoque teórico metodológico empleado durante la intervención y el acompañamiento, el autor reflexiona acerca de modos y acomodos que fue proponiendo para articularse con la literatura, al tiempo que alfabetizaba visualmente a los estudiantes y los llevaba a producir una instalación con material de desecho (botellas de PET). González Hernández explica cómo en el transcurso los estudiantes pasaron de la percepción a la expresión tomando las siguientes rutas: de lo bidimensional a lo tridimensional, de la imagen al objeto y del objeto a la acción, y de lo figurativo a lo geométrico y lo abstracto. A lo largo de su reflexión, también revela las prácticas interdisciplinarias que desde las artes visuales se fueron generando a partir de la palabra, el movimiento, el sonido y la narrativa, las cuales fueron recuperadas posteriormente por el profesor de primero en el desarrollo del proyecto del Jardín botánico.



Estudiantes de primer año mostrando sus trabajos sobre la semilla.

Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Gerardo Zaballa, especialista en música, en un trabajo que denominó *Intervención didáctica musical en una telesecundaria: implementación de metodologías para la improvisación*, relata su experiencia en la articulación de metodologías de enseñanza de la música, mediante la cual respondió a los retos, por un lado, del acompañamiento a profesores generalistas (sin experiencia ni conocimientos de las artes) y, por otro, de la indagación artística interdisciplinaria planteada por los especialistas. Estos desafíos lo llevaron a generar una propuesta de alfabetización musical alejada de las perspectivas tradicionales de enseñanza de la música, en la cual privilegia el desarrollo creativo de los estudiantes mediante la exploración sonora y la improvisación musical. En este proceso los estudiantes y profesores ampliaron su percepción de paisaje sonoro, elaboraron instrumentos con material reciclado y los exploraron creando sus propias composiciones por medio de la improvisación musical. Gracias a estas exploraciones y al entusiasmo que generó en los



Especialista en música construyendo el xilófono con los alumnos de primer año.
Fotografía de J. Omar Pérez González. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

estudiantes, también se iniciaron en el aprendizaje de la armonía que, a decir del autor, es un ámbito de la música con el que se tiene contacto luego de varios años de iniciada la alfabetización musical. A lo largo de su exposición, Zaballa muestra cómo las decisiones metodológicas que tomaba trazaron una ruta de alfabetización musical no explorada por las perspectivas tradicionales de la enseñanza de la música, en la que el trayecto formativo fue surgiendo de las necesidades y producciones de los estudiantes y de los profesores acompañados.

Por su parte, Alberto Nájera Mata, especialista en teatro, elaboró un texto titulado: *Una mirada a*



Especialista en teatro coordinando círculos de comunicación.

Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquínahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

la enseñanza del teatro. Acompañamiento-modelaje con profesores generalistas, en el que expone cómo fue desarrollando su propuesta metodológica que denomina modelaje, con la cual abordó las actividades de teatro durante el acompañamiento brindado a los profesores de la telesecundaria. Esta propuesta también le permitió conversar con otras disciplinas, guiar a los estudiantes y profesores en el desarrollo de un *performance* y articularlo con la instalación elaborada en artes visuales resultado de la indagación artística. Destaca el énfasis del autor en los beneficios del juego en la dinámica de la clase y en la mejora de las relaciones entre los estudiantes, y de ellos con el profesor;

con el profesor; de igual modo subraya la importancia de valorar las propuestas y producciones de los estudiantes, de incluirlas y potenciarlas en las producciones artístico-escolares.

En un texto titulado: *El Alfabeto de movimiento una estrategia de formación y de producción interdisciplinaria*, Alejandra Ferreiro Pérez analiza el potencial pedagógico y didáctico de este Alfabeto en la formación de profesores generalistas, y relata el uso de la secuencia didáctica para ejemplificar a los profesores cómo emplearlo en proyectos interdisciplinarios que estimulen la indagación artística de los estudiantes. De igual modo, comenta las rutas que siguió durante el acompañamiento, en las que a la vez que alfabetizaba dancísticamente a los profesores y estudiantes, utilizaba los conceptos del Alfabeto para motivar el cruce disciplinar. Destaca en el trabajo el planteamiento de una ruta didáctica que facilita a los profesores sin experiencia dancística el aprendizaje y enseñanza del Alfabeto de movimiento creado por Ann Hutchinson Guest, a partir del cual van aprendiendo a bailar mediante la exploración creativa de sus posibilidades de movimiento y a crear sencillas frases de danza en las que pueden expresar sus ideas, emociones y sentimientos, a través del juego con los símbolos que representan los conceptos de movimiento. En este relato se ofrecen también algunos ejemplos de cruce disciplinar motivados por el Alfabeto, en especial, con el teatro y la música, pero también con las artes visuales y los textos literarios.

En el artículo que cierra este libro, *Contactos y desplazamientos: la experiencia de un profesor de telesecundaria en la enseñanza de las artes*, Rosa María Guadalupe Rivera García reflexiona acerca de las experiencias y transformaciones del profesor de primer año, quien en la última fase del acompañamiento utilizó algunas de las estrategias y herramientas propuestas por los especialistas para desarrollar un proyecto interdisciplinario con la temática del Jardín botánico. El trabajo se enfoca en los vínculos del profesor con sus estudiantes y cómo éstos modificaron su visión acerca de la importancia de enseñar artes en la escuela básica. Para intentar comprender e interpretar el proceso vivido por este docente, Rivera García recurre a una metáfora de movimiento inspirada en la improvisación de contacto (*Contact Improvisation*),⁷ la cual le permite identificar los variados contactos y la significativa receptividad del profesor que dan lugar a sus desplazamientos, no sólo en relación con la enseñanza de las artes, sino sobre todo en su mirada educativa.

⁷ Una modalidad de danza posmoderna que se produce mediante el contacto corporal de los bailarines, quienes van creando un flujo continuo de movimiento a partir de la escucha corporal y un cambio perenne de los soportes del cuerpo en el que se comparte el peso con el otro a través de acciones como recargarse, girar, suspenderse y caer.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. & Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre & L. Pimentel. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 31-43). Madrid: OEI.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). Traducción de Pablo Quintairos.
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvino, I. (2002). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- . (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Eisner, E. (2008). Art and Knowledge. En J. G. Knowles & A. L. Cole. *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, methodologies, examples, and issues*. (pp. 3-12). Los Angeles: Sage Publications.
- . (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- . (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- . (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, A. & Rivera, R. M. (septiembre-diciembre, 2014). Potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa*, 14 (66), 15-40. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA-2014/revista-66/revista-66-el-potencial-de-una-metodologia.pdf>
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Frabboni, F. & Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, J. L., Aragón, F., Domínguez, S., Quintanilla, T. & Granados, J. (2011). Propuesta para el diseño de un proyecto de educación artística para el desarrollo de la competencia artística y cultura. En UPN (Ed.). *Curso Introducción a la educación artística en el contexto escolar III. Guía del coordinador* (pp. 147-151). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/educacic3b3n-artc3adsticaiiii-guc3ada-coordinador.pdf>
- Knowles, J. G. & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Los Angeles: Sage Publications.

- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- . (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Édere.
- Martínez de la Escalera, A. (2004). En Conaculta (Ed.). *Interdisciplina. Escuela y arte*. (pp. 25-45). Antología. Tomo I. México: Conaculta /Cenart.
- Michel, A. & Ferreiro, A. (2011). Una propuesta de alfabetización en las artes. En Dirección de Desarrollo Académico del Cenart (Ed.). *Reflexiones sobre la línea de Educación artística Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional*. (pp. 131-143) México: Conaculta/Cenart.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis. Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 1, (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510313>
- Nicolescu, B. (mayo, 1997). Evolution transdisciplinaire de l'Université. En *Congrés de Lorcano*. Document de synthèse. Recuperado el 5 de agosto de 2014 de <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de informes eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: OCDE/Santillana.
- Paul, M. (2010). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. *Les carnets de la Persagotière*, 22. Recuperado de <http://90plan.ovh.net/~lapersag/images/Telechargement/carnets/22-%20m%20paul.pdf>
- . (2004). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. *Recherche et formation*, 52, 155-157.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. (pp. 191-202). Buenos Aires: Noveduc.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Warnock, M. (2003). *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica.



Diferentes momentos de los proyectos desarrollados en la telesecundaria durante el Programa escuela de tiempo completo. Fotografías de Rosa María G. Rivera García, Alejandra Ferreiro Pérez, Adriana J. Córdoba Triana y J. Omar Pérez González.
Tequexquináhuac, 2012-2013. Archivo del equipo de investigación.

El nodo como herramienta para la comprensión de la interdisciplina entre artes visuales y literatura

Adriana Janneth Córdoba Triana*

Resumen

En este artículo se describen los elementos que favorecieron los vínculos entre las disciplinas artísticas durante el proyecto Basura-reciclaje, en especial las que se establecieron entre las artes visuales y la literatura, lo que permite reconocer la forma en que se propiciaron procesos reflexivos, imaginativos y propositivos que llevaron a los estudiantes hacia la configuración de imágenes.¹ Sin embargo, en ocasiones se enuncian las actividades en los talleres de danza, teatro y música realizados en dicho proyecto, para comprender algunas interrelaciones que se establecieron entre éstas tres disciplinas y las artes visuales y la literatura.

Para analizar la información recabada en torno a la interdisciplina, los conceptos de diversos autores brindaron herramientas para enfocar la mirada en los productos de las exploraciones de los estudiantes y las relaciones entre los talleres dirigidos por los especialistas-acompañantes. Asimismo se recurre al concepto de *nodo*, para visualizar cómo se estableció una especie de “red” conformada por los elementos que permitieron los vínculos entre las disciplinas artísticas.

* Maestra en desarrollo educativo y profesora de educación artística y cultural-artes plásticas de jóvenes de secundaria y bachillerato en la Secretaría de Educación del Distrito Capital en Bogotá, Colombia.

¹De la Calle (1981) quien es teórico y crítico del arte, define desde el ámbito de las artes visuales el término configuración como una serie de procesos reflexivos y perceptivos experimentados por quien construye un objeto plástico, no en masa a modo de proceso industrial. Dicho objeto se materializa de forma única como resultado y punto de partida del proceso complejo de transformación de la materia cuya característica a nivel estético es la condición abierta de comunicar. (De la Calle, 1981, p. 104)

Introducción

En el presente artículo se profundiza en los factores que dieron origen a la interdisciplina entre las artes plásticas y la literatura, y se expone cómo desde este taller² se experimentan elementos que favorecieron la exploración en danza, teatro y música.

Inicialmente se presenta el concepto de interdisciplina que permite comprender las relaciones entre las disciplinas artísticas. En el siguiente apartado se explica el concepto de *nodo* a partir del cual se identifica la actividad del estudiante durante el taller, y se reconocen las acciones de los especialistas-acompañantes que facilitaron procesos interdisciplinarios. Finalmente, mediante los *nodos* hallados, se busca visibilizar qué elementos favorecieron la interdisciplina entre las artes visuales y la literatura, además se hace referencia a las actividades desarrolladas en el taller de danza, teatro y música para notar a su vez cómo se originaron los vínculos interdisciplinarios entre estas tres disciplinas, las artes visuales y la literatura.

El concepto de interdisciplinariedad

Cuando nos referimos al trabajo interdisciplinario, los prefijos “inter” y “trans” señalan un tipo de relación recíproca, de cooperación e intercambio, que sugieren actividades dinámicas a partir de las cuales se transforman las disciplinas. Torres (2000) describe la interdisciplina como una práctica en donde se establecen interconexiones, interacciones y relaciones entre las partes que conforman un sistema para abordar un problema. Asimismo, García (2006) afirma que el trabajo interdisciplinario se basa en un marco conceptual común y en una práctica convergente, caracterizada por la experimentación continua en donde el investigador debe estar abierto al reconocimiento de métodos y conceptos de otras áreas.

Entonces la interdisciplinariedad se comprende como “un proceso y filosofía de trabajo” (Torres, 2000, p. 67) que requiere construir y mantener la comunicación, mediante procedimientos integradores que permitan alcanzar objetivos, encontrar posibles soluciones y dar respuesta a interrogantes.

Para dar inicio a un proceso interdisciplinario no basta con que especialistas de varias disciplinas trabajen juntos, éste comienza desde la formulación de los objetivos, la identificación de la problemática y el establecimiento de los límites del estudio. (García, 2006)

Respecto al conocimiento que se construye con este tipo de trabajo, Zemelman (1998) expresa que con la interdisciplinariedad se logra acercar y construir objetos vinculados con la realidad, situación contraria al trabajo disciplinar, ya que éste evita que la lógica interna de la disciplina se expanda y se visualicen nuevas realidades.

² En el Diccionario de la lengua española DRAE se señala que es un término que proviene del francés *Atelier*, es definido como el lugar en que se trabaja una obra de manos; una escuela o seminario de ciencias o artes; conjunto de colaboradores de un maestro. Ander Egg lo define como “una forma de enseñar, y, sobretodo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente”. (1999a, p. 14) Posee un ambiente sugerente para la realización de actividades creativas y de experimentación. En esta intervención el especialista-acompañante guía al estudiante en la exploración mediante un ejercicio de diálogo a partir de preguntas, para que sea el joven quien construya su propio conocimiento.

En el ámbito escolar la indagación interdisciplinaria retoma la riqueza de varias disciplinas para fomentar aprendizajes autónomos, basados en las necesidades de los estudiantes y en su contexto, emprender una tarea investigativa bajo las condiciones de este tipo de trabajo, permite que los estudiantes realicen exploraciones sin limitarse a lo establecido por cada materia, a explorar ideas y modos de pensamiento diversos, y permite al docente potenciar las posibilidades de descubrimiento e impulsarlo a ir más allá de lo que percibe en el aula, entonces, el “mundo real” es su estímulo para construir aprendizajes significativos. (Martinello & Cook, 2000)

En relación con los rasgos de la personalidad de quienes emprenden un trabajo interdisciplinario, Torres (2000) expone algunos: la flexibilidad, la confianza, la paciencia, la intuición, el pensamiento divergente y la aceptación de nuevos roles, los cuales facilitan que el trabajo investigativo se desarrolle con creatividad, imaginación e incertidumbre, aspectos que eran censurados en tareas de esta índole. A su vez, Ander-Egg (1999) enumera las exigencias de la práctica interdisciplinaria y subraya que éstas implican el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, el diálogo, la necesidad de poseer interés por el trabajo del otro, tanto de áreas afines como diferentes, y mantener relaciones pedagógicas favorables entre docentes y estudiantes.



Exploración interdisciplinaria para la representación del conejo. Escritura e ilustración de la copla, experimentación con la forma y el material plástico y diseño de maquillaje para el *performance*.

Fotografías de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

A partir de estas ideas se reconocen algunos elementos metodológicos que crearon vínculos entre las disciplinas artísticas presentes en la intervención. La tarea de análisis inicialmente se enfocó a identificar dos modalidades de interdisciplina en el proyecto Basura-reciclaje, la metodológica y la temática que serán descritas más adelante.

Los vínculos que se lograron visualizar fueron favorecidos además por dos elementos: el espacial y el temporal. El espacial se relaciona con el lugar en donde se desarrollaron las actividades que permitieron los nexos entre las disciplinas. Los especialistas-acompañantes de danza, teatro y música compartieron el patio de la telesecundaria, y con estrategias de trabajo comunes motivaron a los estudiantes hacia la producción de sonidos, ritmos, melodías, movimientos, desplazamientos y al reconocimiento de sus propias posibilidades corporales. Mientras en el taller de artes visuales

y literatura, el ejercicio perceptivo enfocado en las cualidades físicas de los elementos de la naturaleza, así como en la apreciación de las imágenes que evoca el texto literario leído en voz alta, propició la exploración con diversos materiales (colores, plumones, crayolas, plastilina y material de reciclaje) para lograr la representación de formas tanto bidimensionales como tridimensionales.

El segundo elemento fue el temporal, cada sesión se desarrolló semanalmente durante dos horas en el transcurso de ocho semanas, durante las cuales sólo en dos ocasiones ambos talleres (danza, teatro, música y artes visuales, literatura) confluyeron para propiciar juegos de improvisación a partir del trabajo realizado en esas sesiones. En la primera ocasión el especialista-acompañante de teatro, invitó a los estudiantes a expresar la experiencia de ese día; con su mediación se construyó una breve narración oral grupal acompañada por los instrumentos explorados previamente con el especialista-acompañante de música,³ los estudiantes voluntariamente proponían una frase y quien tomaba la palabra añadía otra idea para continuar la historia. El siguiente es el fragmento creado al finalizar esta dinámica:

Había una vez en un pueblito muy alejado (sonido), una escuela abandonada y olvidada de la vista de Dios (sonido), llegaron unos extraterrestres⁴ (sonido), y habían unos jóvenes muy guapos (sonido).⁵

La segunda ocasión donde confluyeron nuevamente ambos talleres, fue ocho días después de la primera. Al finalizar las actividades planeadas se realizó una improvisación con la experiencia de esa sesión, todos los estudiantes, profesores y especialistas-acompañantes nos reunimos en el patio de la telesecundaria, organizamos grupos y acordamos un breve material para socializar, los especialistas-acompañantes de música y de teatro dirigieron el ejercicio, algunos estudiantes junto a los especialistas de artes visuales y literatura elegimos una copla,⁶ que fue cantada y musicalizada con instrumentos artesanales, como maracas y tambores de diversos materiales, mientras los demás grupos compartían sus exploraciones, con lo que se logró la simultaneidad, lo cual sugirió unidad y un intento de narración de una historia.

Estos dos elementos, espacial y temporal, fueron parte de la metodología de trabajo construida por el equipo de los especialistas-acompañantes, la que fue concertada mediante el diálogo y organizada en las secuencias de actividades que se planeaban semanalmente.

³ Los sonidos eran producidos por los estudiantes también de forma improvisada con los instrumentos facilitados por el especialista-acompañante de música. Hubo un triángulo, maracas, exploraciones con la voz y un garrafón de agua que se usó como tambor.

⁴ Cuando dijeron extraterrestres se referían metafóricamente al equipo de especialistas-acompañantes.

⁵ Por asuntos relacionados con la duración de la sesión, sólo se pudo concretar esta frase.

⁶ Estos textos fueron realizados por los estudiantes durante la primera sesión de trabajo en el taller de artes visuales y literatura, se motivó su escritura tras la lectura de coplas que describieron algunas características físicas o de comportamientos de animales y su interacción con el ser humano, entonces fueron invitados a escribir e ilustrar las suyas a partir de los animales de su entorno.

En cada sesión, el proceso de exploración de los estudiantes que conllevó a la configuración del *performance*⁷ y la instalación⁸ demandó a los especialistas-acompañantes establecer estrategias para articular, por un lado, el trabajo entre la danza, el teatro y la música, y por otro, el de la literatura y las artes visuales. En este taller, mediante la percepción del contexto y de las imágenes evocadas por el texto literario, se lograron reconfigurar otras que se materializaron mediante la exploración y la producción plástica en formato bidimensional, tridimensional y escrito, dichas producciones evidencian las cualidades del entorno que habitan los estudiantes y cómo éste es valorado por ellos.

El *nodo*, herramienta para analizar el trabajo interdisciplinario

Para visualizar las interrelaciones descritas anteriormente, utilicé el concepto de *nodo*, dado que permite identificar los elementos o condiciones que favorecieron el establecimiento de los vínculos entre las disciplinas artísticas; lo anterior, a fin de reconocer los elementos motivadores de las producciones de los estudiantes donde se hallan los indicios de la interrelación entre la literatura y las artes visuales.

En el nivel de la práctica interdisciplinaria, es el *nodo* el que favorece las interconexiones de ida y regreso entre las partes de una disciplina (Bustamante, 2004, p. 180). Cabe señalar que si bien esta autora utiliza el concepto *nodo* como detonador de la transdisciplina, he adoptado dicho concepto para el análisis de lo sucedido en el taller de artes visuales y literatura, porque encuentro una similitud con la idea del punto de cruce, a pesar de que las relaciones aquí referidas son interdisciplinarias y no transdisciplinarias.

En las interacciones entre la danza, el teatro, la música, la literatura y las artes visuales confluyen diferentes elementos para ser identificados; como arriba mencioné, he clasificado estas relaciones interdisciplinarias en dos tipos: una metodológica y una temática. La primera se estructuró a partir de las estrategias pedagógicas que los especialistas-acompañantes utilizaron para encaminar la actividad de exploración de los estudiantes en los talleres, y que permitieron configurar el *performance* y la instalación; la segunda está relacionada con el contenido que promovió las reflexiones, búsquedas y representaciones de los jóvenes, en este caso fue el tema medioambiental que se conectó con los animales extintos o en vía de extinción y la práctica del reciclaje.

En la estructura que se muestra en la Figura 1, se identifican los elementos que constituyen los diferentes nodos y las relaciones que se establecieron entre estos.

⁷ Acción artística en donde el cuerpo es un medio expresivo y comunicativo, es posible que en el *performance* confluya lo escénico, lo plástico y la danza. El *performance* es efímero e intangible, puede tener una finalidad artística, ritual o política, busca llamar la atención e irrumpir la cotidianidad de un lugar con algo inesperado. Su contenido parte de un concepto que tiene el fin de provocar una reflexión hacia alguna temática social, política, económica, cultural, etc.

⁸ La instalación es una manifestación plástica que le permite al espectador interactuar con ella y transitarla. La instalación resignifica un espacio ya que es construida a partir de las características del lugar que se pretende intervenir. Dependiendo de la intención del autor se usan objetos, fotos, video, escenografías, elementos arquitectónicos, otras posibilidades de la instalación es la foto-intervención, video-instalación e instalación sonora, por nombrar sólo algunas.

Interdisciplina metodológica

Los especialistas-acompañantes mantuvieron entre sí interacciones caracterizadas por el diálogo permanente, el planteamiento de objetivos y el compartir intereses, aspectos que fueron determinantes para establecer los elementos que confluyeron en los nodos, esos elementos se relacionan con la planeación y estrategias del equipo de especialistas-acompañantes para la puesta en marcha de los talleres en la telesecundaria.

Un primer *nodo* que favoreció los vínculos e intercambios entre las disciplinas: el *nodo proyecto*, permite la comprensión de esas relaciones a partir de la identificación de los aspectos metodológicos a los que recurrieron los especialistas-acompañantes y que propició la configuración de otros nodos.

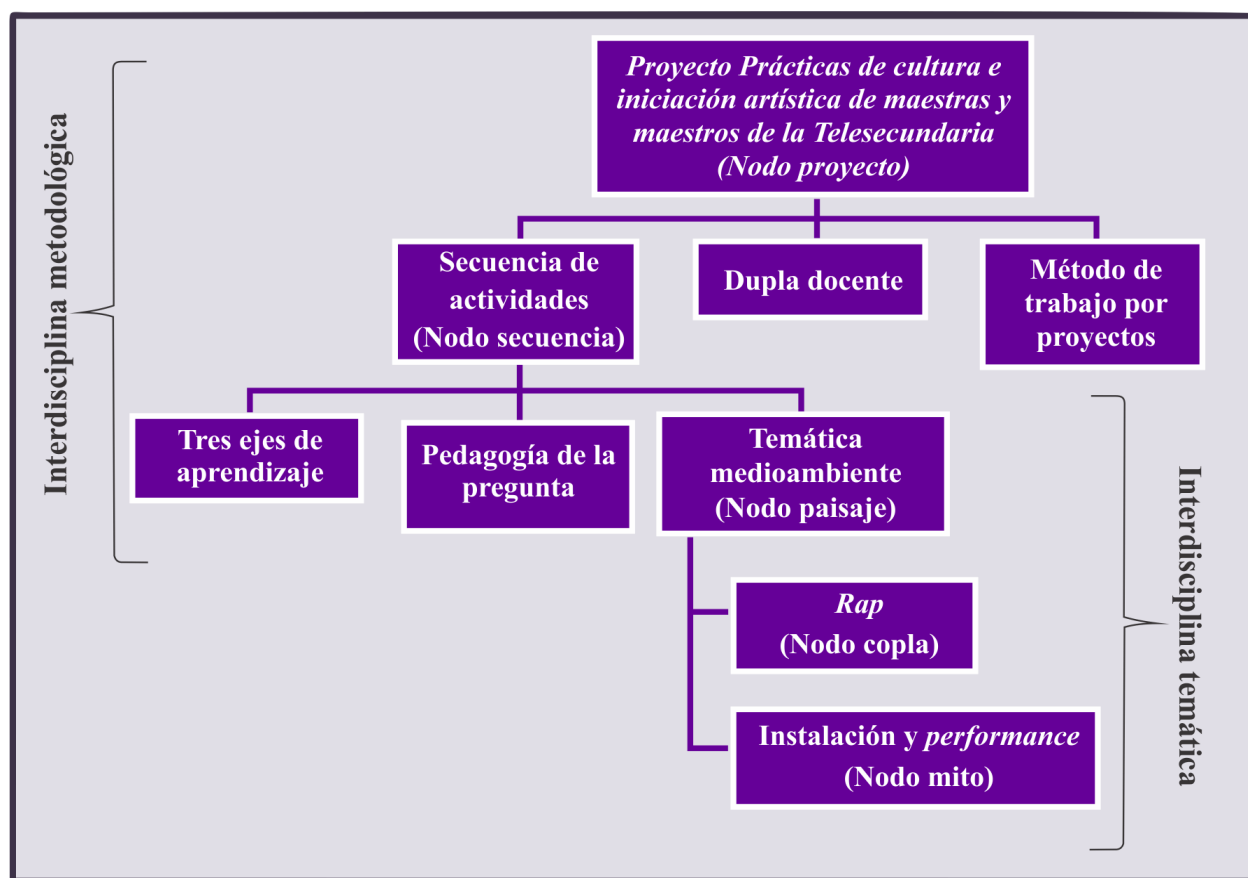


Figura 1. Estructura de la interdisciplina en la intervención

El *nodo proyecto* lo analicé desde dos puntos de vista: uno en el que se reflexiona sobre el proceso de acompañamiento docente, y otro en donde se visualiza el trabajo de exploración realizado por los estudiantes en los talleres. Desde el punto de vista del proceso de acompañamiento, es posible reflexionar y comprender las prácticas pedagógicas implementadas en la intervención, un elemento que facilitaría un posible análisis de esto sería visualizar ¿de qué manera los profesores durante el acompañamiento aprehendieron algunas herramientas metodológicas que les permite desarrollar futuros proyectos en educación artística con sus estudiantes? O también ¿cómo la etapa de los

talleres guiados por los especialistas-acompañantes favoreció que los profesores identificaran las formas de trabajo de cada disciplina artística?⁹

La otra perspectiva es la actividad de exploración de los jóvenes de la telesecundaria motivados por los especialistas-acompañantes y sus docentes en las diferentes disciplinas artísticas. Este es el asunto que me interesa reflexionar, y en él noto que los elementos que constituyeron el *nodo proyecto* desde este lugar fueron:

- El método de trabajo por proyectos, en el que se reconocen los intereses y el contexto de los estudiantes al abordar un tema que surge de sus propias inquietudes, cuya temática se visibiliza durante y después de la realización de una experiencia sensibilizadora que busca motivar a los estudiantes para emprender el proyecto.¹⁰ En el caso de la telesecundaria los estudiantes se interesaron por el asunto de la basura y el reciclaje.

Para la organización de las actividades a realizar con los jóvenes la herramienta utilizada fue la secuencia de aprendizaje, la cual no estaba condicionada a un modo rígido de proceder del maestro, sino a las necesidades del estudiante.

El segundo elemento que considero como parte de este *nodo* y que se visualiza en la Figura 2 es:

- La dupla docente: que se establece a partir del interés común de dos educadores quienes permiten que los estudiantes participen en la construcción, desarrollo y evaluación de la indagación, además de reunirse para planear y sacar conclusiones de lo visto en el trabajo de los estudiantes dentro del aula; de este modo, la dupla promueve maneras diferentes de abordar un tema. Finkel (2008) se refiere a la dupla como enseñanza colegiada donde ambos maestros deben ser iguales en posición y rango, respetarse, visualizarse como diferentes el uno del otro frente a los estudiantes y establecer una relación de colegas; la asignatura impartida desde la enseñanza colegiada, lejos de limitarse a cubrir el currículo, se caracteriza por la actividad indagadora que desarrollan los estudiantes. Con esta nueva relación que crean los dos docentes en el aula se elimina la imagen del poder y autoridad en la enseñanza que tradicionalmente refleja un solo maestro. También en el taller de danza, teatro y música se promovió la enseñanza colegiada, pero bajo la figura de un trío docente.

Con la dupla docente establecida en el taller de artes visuales y literatura, los estudiantes exploraron diversas ideas en torno al género del paisaje, estas exploraciones conformaron vínculos y tránsitos de “ida y regreso”, partiendo del texto literario y visualizando una temática específica hasta vivenciar el mismo contenido a partir de lo gráfico y lo corporal. En este proceso, los

⁹ Vale la pena recordar que una vez finalizado el proyecto Basura-reciclaje, se desarrollaron talleres de cada disciplina con el fin de socializar a los profesores algunas metodologías y brindar herramientas para la planeación interdisciplinaria.

¹⁰ Hernández (2011) plantea cuatro etapas para el desarrollo de un proyecto: etapa I: reconocimiento alumnos, contexto, posible tema, experiencia sensibilizadora, interrogantes, tema; etapa II: estructura del proyecto; etapa III: desarrollo del proyecto; etapa IV: evaluación del proyecto, para generar experiencias significativas de aprendizaje en los estudiantes (p. 149).

especialistas-acompañantes ejercieron un rol de mediadores entre los materiales, las temáticas y los estudiantes.

El tercer elemento que visualizo como parte del *nodo proyecto* es:

- La secuencia de actividades: es una estrategia para la organización del trabajo en el aula, la SEP concibe la secuencia como una serie de actividades “organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada.” (SEP, 2011, p. 97), que conlleva a generar un aprendizaje significativo y al desarrollo de habilidades.

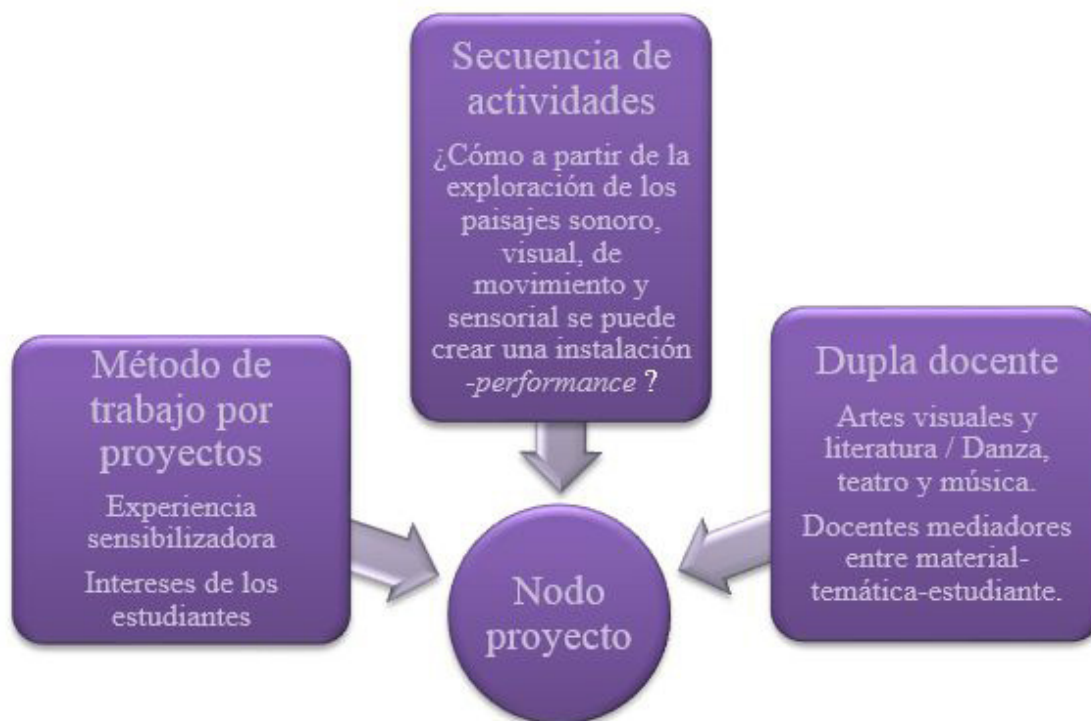


Figura 2. Elementos que componen el *nodo proyecto*

La construcción de esta forma de planeación y organización del trabajo a realizar con los estudiantes durante ocho sesiones, se llevó a cabo con base en este interrogante planteado por el equipo de especialistas-acompañantes:¹¹ ¿Cómo a partir de la exploración de los paisajes sonoro, visual, de movimiento y sensorial se puede crear una instalación-*performance*?

Para dar respuesta a este interrogante, cada sesión que se fue desarrollando estructuró la siguiente a modo de “espiral”, el cual se amplió según los logros observados en el trabajo de los estudiantes y los grados de complejidad alcanzados en las relaciones: información del

¹¹ Esta pregunta se puede concebir como detonadora de los procesos metodológicos llevados a cabo con los estudiantes durante el acompañamiento, a partir de la reflexión en torno a tres interrogantes: la primera fue ¿qué?, en donde se descubrieron sus intereses y necesidades relacionados con el desarrollo sustentable; la segunda fue ¿para qué?, con la cual se buscaba la modificación en los comportamientos y hábitos de la comunidad; y la tercera fue ¿cómo?, en donde se visualizó la importancia de prácticas para la concienciación que lleven al cambio en su interacción con el medio ambiente. Tomado de la minuta de la reunión del 22 de agosto.

contexto-problema-estrategias de solución;¹² por ejemplo, en el taller de artes visuales y literatura la búsqueda de la solución al problema de representación de los elementos del paisaje, específicamente los animales en vía de extinción que fueron representados por los estudiantes desde lo mimético, pasando por la comprensión de la abstracción mediante la geometrización, lograron la simbolización.

Para que dicho proceso fuera posible se realizó la ilustración de los animales protagonistas de la copla que, luego de un ejercicio de geometrización de sus rasgos característicos con plastilina, se realizaron con material reciclable. La simbolización ocurrió durante el diseño de la instalación en donde una estudiante expresó que la imagen de un colibrí junto a una flor que se presentaba en dicho objeto plástico, estaba asociada a la vida escolar y al proceso de aprendizaje que experimentan en la escuela.

Fue recurrente que en la fase de cierre planeada en la secuencia del taller de artes visuales y literatura, los jóvenes expresaran sus ideas vinculadas con la deforestación, el daño ambiental y la contaminación que se evidencia en su comunidad, también tuvieron inquietud en relación con los animales en vía de extinción y sobre los que posee en cautiverio el dueño de una mina cercana a la telesecundaria.

Este elemento de la secuencia de actividades, es a su vez otro *nodo* que favoreció la interdisciplina metodológica, y que nombro aquí como *nodo secuencia* (Figura 3), los elementos que lo estructuraron fueron:

- Los tres ejes de aprendizaje: Eisner (1995), quien consideraba que el aprendizaje artístico incluye capacidades para crear, percibir y comprender “el arte como fenómeno cultural” (p. 59), plantea tres ejes para la enseñanza de las artes en la escuela, los cuales se pudieron observar en la construcción de la secuencia de actividades por parte de los especialistas-acompañantes, y guiaron tanto el análisis como la reflexión sobre sus propias producciones. Los ejes son los siguientes:

1. Productivo: están contenidas en este aspecto las habilidades en el tratamiento del material, las habilidades perceptivas de relaciones cualitativas entre formas percibidas en el objeto artístico, en el entorno y las imágenes inmateriales,¹³ las habilidades de inventar formas que

¹² Esta relación se establece a partir de la pregunta que plantean los docentes de la telesecundaria para dar inicio al proyecto Basura-reciclaje tras la observación de las problemáticas y necesidades del contexto: ¿Cómo a partir de proyectos de desarrollo sustentable, derivados del Programa Escuela de Tiempo Completo en la telesecundaria, se puede concientizar a los alumnos y a la comunidad sobre las prácticas, comportamientos y hábitos nocivos para el medio ambiente y promover prácticas sustentables con las cuales modificar comportamientos y hábitos comunitarios y escolares no-nocivos para el medio ambiente?

¹³ Zamora (2006) utiliza para la conceptualización de las imágenes que están dentro del sujeto términos como imágenes imaginarias, inmateriales, no sensibles o no visuales, expresa el autor que la imaginación se desencadena cuando son pensadas las imágenes inmateriales, y que imaginar es pensar con estas imágenes. Zamora (2006) explica también que en la comprensión de este tipo de imágenes se debe tener presente la diferencia entre ver e imaginar, la primera acción implica a las imágenes materiales visuales y la segunda está relacionada con imágenes imaginarias, que no son de carácter visual. (p. 148)

satisfagan a su realizador a partir de las posibilidades que le brinda el material, y las habilidades de organización espacial, estético y expresivo.

Dentro de la secuencia del taller de artes visuales y literatura, algunas actividades planteadas fueron: el diseño del entorno del animal dibujado en la copla y la diferencia entre contorno y entorno, escritura de coplas, la realización de bocetos, y el desarrollo de exploraciones en formatos bidimensionales, valiéndose de colores, plumones y crayolas para elaborar ilustraciones y esbozos, así como tridimensional, formato para el que se utilizó plastilina y material de reciclaje; éstas exploraciones se realizaron de forma individual y colectiva.



Exploración de lo bidimensional a lo tridimensional para lograr la configuración de la instalación.

Fotografía de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquinahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Por su parte en el taller de danza, teatro y música, se construyeron secuencias de movimientos, exploraciones y desplazamientos de animales referidos en las coplas, representaciones breves de situaciones imaginarias, exploraciones del espacio escénico, saltos, desplazamientos, rotaciones, uso del espacio, formas con el cuerpo y frases de movimiento, reescritura de mitos que posibilitaron la elaboración de la historia narrada en el *performance*, la elaboración de un mapa sonoro que permitió localizar las particularidades del entorno con el fin de crear un banco de información de sonidos, la generación de un ambiente con las voces, la exploración imaginaria de los sonidos de los animales extintos, el reconocimiento de elementos rítmicos, la experimentación con ritmos e instrumentos para generar breves improvisaciones y sonorización.

2. Crítica: este eje contiene a su vez cinco dimensiones:

- a) **Experiencial:** comprende las reflexiones del sujeto que percibe, acerca de aquello que produce el objeto artístico en él, cómo y por qué lo afecta; es un ejercicio de agudización de percepción, no del ámbito intelectual.
- b) **Formal:** se presenta cuando el observador se fija en el aspecto compositivo del objeto.
- c) **Simbólica:** se relaciona con el proceso de reconocimiento y descodificación de los símbolos que contiene el objeto artístico.
- d) **Temática:** a partir de la dimensión simbólica se puede develar también la temática del objeto artístico.
- e) **Material:** el significado construido en la dimensión simbólica se nutre de las ideas que origina la percepción del material con el que se construyó el objeto.

En relación con este eje se socializaron los trabajos individuales o grupales frente a un grupo pequeño de compañeros o frente a todo el salón, en el taller de artes visuales y literatura se analizaron en cuanto al tipo de material usado, el trabajo de la línea, el color, su composición, la temática, la relación con los ejercicios previos y las interrelaciones entre todos los trabajos.

Asimismo fue guiada la apreciación del texto literario, se indagó a los estudiantes sobre las posibles imágenes que evocaron las metáforas o las descripciones que aparecen en el texto leído, y se dialogó sobre su posible composición pictórica. En una sesión se apreció un texto de un animal en el que se asociaron sus formas con figuras geométricas, en otra un texto en donde se mostraron cualidades psicológicas de un animal y su relación con los seres humanos.

Este eje se evidenció de forma permanente en la secuencia de actividades, ya que las socializaciones se realizaron en varios momentos durante el taller, con el fin de retroalimentar el proceso que se realizaba.

3. Cultural: es necesario reconocer en el objeto artístico los motivos por las cuales fue hecho, darle un lugar en la historia, porque la tradición artística que influencia al artista se evidencia en la producción, al igual que la época y las condiciones en la que se realizó. El artista, al estar dentro de una cultura, se provee de elementos de la tradición que retoma, rechaza o desarrolla unos nuevos.

Este eje en el proyecto fue vivenciado por los estudiantes mediante el reconocimiento de su contexto, reflexionaron sobre los motivos que los impulsaron a expresar sus ideas mediante la exploración en las diferentes disciplinas artísticas, y a describir el proceso realizado para la configuración de sus producciones.

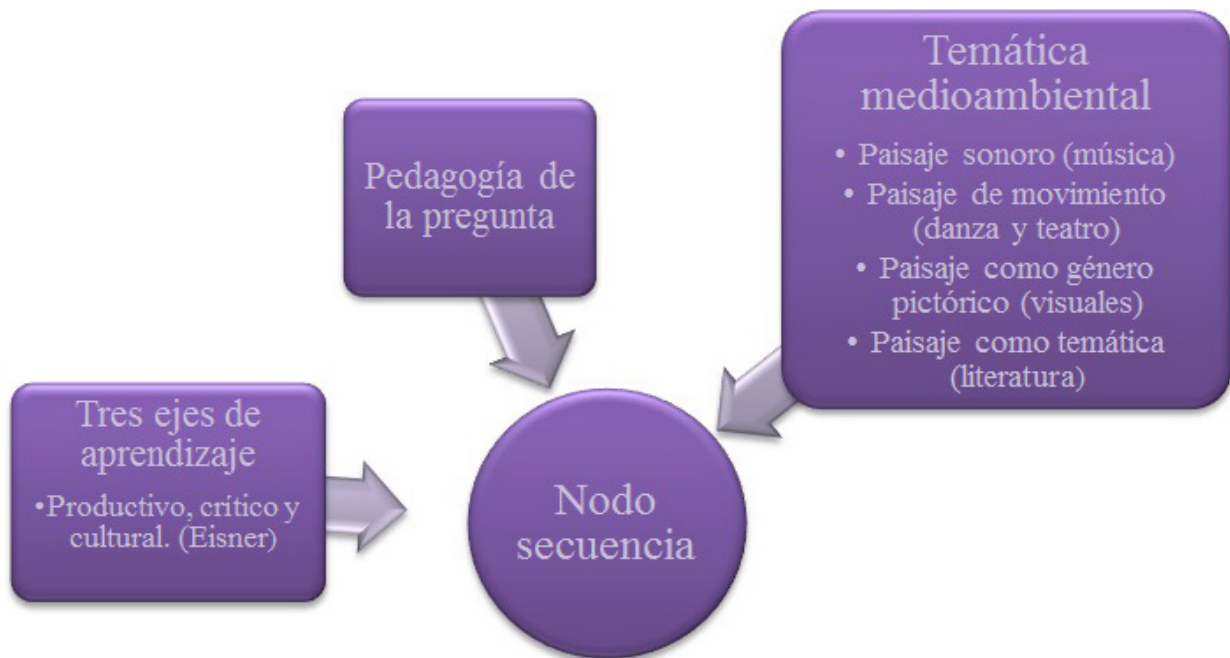
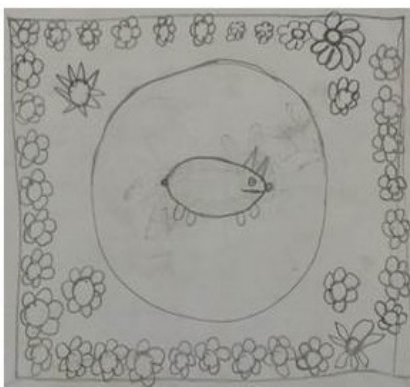


Figura 3. Estructura del nodo secuencia

- El segundo elemento es la pedagogía de la pregunta, en donde se retoma el ejercicio que Sócrates llevó a cabo mediante el cuestionamiento como forma de hacer que las personas buscaran por sí mismas el conocimiento, e incluso descubrirlo con la ayuda de los otros.

Un aspecto fundamental del diálogo mayéutico se daba bajo una actitud abierta por parte de Sócrates, quien iniciaba sus conversaciones sin ningún tipo de idea preconcebida ni prejuicio, lo que lo llevó a rechazar la manera tradicional de imponer y transmitir el saber y la verdad; con sus preguntas pretendió que sus discípulos reconocieran lo que no saben y que pusieran más cuidado en ello. Las respuestas obtenidas eran un punto inicial para conseguir nuevas ideas y cuestionamientos, hasta lograr mejores explicaciones. Al igual que la partera ayuda a que el nacimiento se desenvuelva de forma adecuada, el maestro ayuda en la tarea de alumbrar la verdad que cada persona lleva en su interior. Esta analogía con el parto es una imagen que plantearon Sócrates y Platón en relación con la enseñanza y el trabajo docente. (Hernández, 2008 y Barrio, 2006)



Propuestas de los estudiantes para la configuración de la instalación.

Fotografías de Alejandra Ferreiro Pérez. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Por su parte, para Freire (1986) el educando que reconoce su proceso de aprendizaje debe permanecer en constante cuestionamiento sobre sí mismo, de donde se desprende que la pregunta no puede ser vista en la escuela como una acción desafiante a la autoridad, sino como el camino para la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de la curiosidad, que a su vez propicia la creatividad.

En la intervención, los especialistas-acompañantes mediante el uso de la pregunta propiciaron reflexiones, socialización de pensamientos o sentimientos, generación de conocimiento comunitario y construcción de nuevas ideas. Este canal de comunicación establecido con base en la confianza y el respeto entre el docente y el estudiante, facilitó que cada joven asumiera un rol activo, ya que observó, reflexionó, analizó y argumentó sus creaciones, direccionando así su propio proceso de exploración y aprendizaje.

Las preguntas que generaron las lluvias de ideas no sólo estuvieron en la dimensión de la expresión oral, fueron también proposiciones tanto gráficas, plasmadas mediante esbozos o la escritura, como

de movimiento a partir de sus posibilidades corporales, y sonoras, generadas con instrumentos elaborados con material de reciclaje.

El equipo de especialistas-acompañantes después de reflexionar sobre ese aspecto unificador, dirigió las exploraciones a partir del tema del paisaje.

- El tercer elemento de este *nodo secuencia* fue la temática medioambiental, que orientó el trabajo en los talleres favoreciendo la percepción sensorial. En música se abordó mediante el paisaje sonoro, en danza y teatro como paisaje de movimiento, en literatura a través de la temática, y en artes visuales dentro del género pictórico.

Este elemento surgió desde las vivencias, reflexiones e inquietudes de los estudiantes y los docentes, por el contexto natural y el deterioro ambiental que caracteriza el entorno de su telesecundaria y la población de Tequexquínahuac.

Interdisciplina temática

La identificación de las particularidades del contexto medio ambiental a partir del ejercicio perceptivo desde tan variadas fuentes, brindó información de diferente tipo a los estudiantes.

En música el paisaje sonoro aportó al estudiante el énfasis en la percepción acústica de los elementos del medio ambiente; la práctica perceptiva propuesta por Schafer para identificar esas características de un contexto, permitió que los estudiantes de la telesecundaria percibieran una imagen de su entorno con cualidades sonoras. Una actividad que facilitó ese reconocimiento se desarrolló durante la primera sesión, mediante una actividad perceptiva con los ojos vendados, en la que los estudiantes captaron diferentes sonidos del “paisaje” y experimentaron con elementos generadores de sonido elaborados con material de reciclaje.

Las actividades en danza y teatro proporcionaron elementos que facilitaron el reconocimiento del paisaje, se llevó a cabo un sensorama, que incluyó actividades individuales y grupales, en donde, con un trozo de tela, se privó a los participantes del sentido de la visión, para que logran reconocer los estímulos producidos por los diversos elementos que se encuentran en su contexto. Así, a partir de la representación mimética de las formas de los animales del habitat que comparten, por medio de imágenes percibidas de forma kinestésica,¹⁴ facilitaron la construcción de las escenas para el *performance*.

El género pictórico del paisaje en artes visuales fue abordado para la contemplación estética, se reflexionó en torno a las cualidades visuales del contexto y de las producciones gráficas, además se convirtió en motivo para el replanteamiento de relaciones adecuadas entre la comunidad y la naturaleza. Junto al texto literario en el que se vislumbró el paisaje como temática de la descripción, la apreciación que se realizó de éste permitió evocar imágenes que fueron reelaboradas y asociadas con las particularidades de su contexto y, en ocasiones, con sus experiencias de vida.

¹⁴ La percepción kinestésica permite al sujeto el reconocimiento de su cuerpo y del entorno al realizar exploraciones de movimiento, dicha información es brindada por los músculos y tendones (Ballesteros, 1993, p. 313).

Los estudiantes además de encontrar motivos para la expresión artística, descubrieron aspectos diversos de su contexto, como la presencia de algunos animales que hasta entonces ignoraban que existieran en el lugar que habitan. Adicionalmente a esto, su mirada del contexto árido, “feo”, como solían categorizar el paisaje que los rodea caracterizado por condiciones desfavorables, se modificó en su mirada, les permitió identificar numerosas características sensoriales y motivaciones para la creación, además expresar asombro por los elementos que antes pasaban desapercibidos, como las texturas que ahora enriquecían los objetos. Al final de las sesiones concluyeron que se habían acostumbrado a ver su paisaje todos los días, y ya no se fijaban en detalles que son característicos de su ambiente, como formas, colores, presencias de animales y personas en su entorno.

Durante el análisis del trabajo realizado por los especialistas-acompañantes, así como de las producciones de los estudiantes, visualizo que el asunto medioambiental dio origen al primer nodo de la interdisciplina temática, el *nodo paisaje*, el cual permitió descubrir a su vez dos *nodos*: el *nodo copla* y el *nodo mito*.

Los nodos *copla* y *mito* a partir del *nodo paisaje*

El nodo *copla* se originó a partir de las exploraciones en el espacio escénico, del texto escrito (la *copla*) y de formas con material plástico. Estos tres tipos de exploraciones se articulan a partir de la imagen de los animales, las relaciones se generan desde un efecto de resonancia, concepto que retomo de la acústica y que contiene la idea de una prolongación de un fenómeno caracterizado por poseer una frecuencia. Análogamente se establece que la prolongación de la imagen del animal hacia otras manifestaciones artísticas y soportes de representación, desde el taller de artes visuales y literatura hasta el trabajo en los talleres de música, danza y teatro, dicha resonancia se generó mediante las reflexiones u objetos plásticos que permanecieron en los impulsos creativos de los estudiantes.

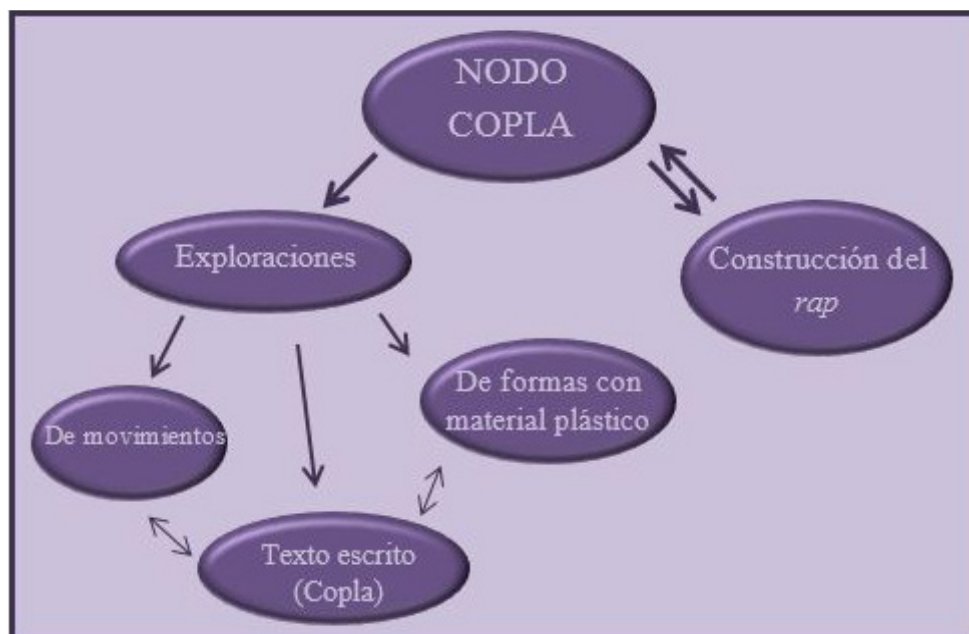


Figura 4. Configuración del *nodo copla*

Como se identifica en la figura anterior con flechas dobles, la resonancia de la imagen permitió la exploración de otras características del animal elegido desde la primera sesión para ser representado en tercera dimensión con material de reciclaje, en el taller de artes visuales y literatura. Mientras que en el otro taller, se realizaron exploraciones de movimientos, desplazamientos y sonidos del animal, además de la manipulación de instrumentos elaborados por ellos mismos o facilitados por el especialista-acompañante de música para generar ambientes sonoros.

El producto de este *nodo* fue un *rap* que se construyó a partir de las coplas escritas en el taller de artes visuales y literatura durante la primera sesión, y que fueron retomadas en el taller de danza, teatro y música para ser musicalizadas, las coplas fueron cantadas en diversos ritmos tal y como se habían escrito inicialmente, pero tras el interés de un estudiante por explorar el género del *rap*, y con el apoyo del especialista-acompañante de teatro, se editaron los textos para generar unidad y, más adelante, el estudiante improvisó durante una sesión a partir del texto editado. Esta composición se integró al *performance* y fue interpretado por el grupo de estudiantes de primer grado.

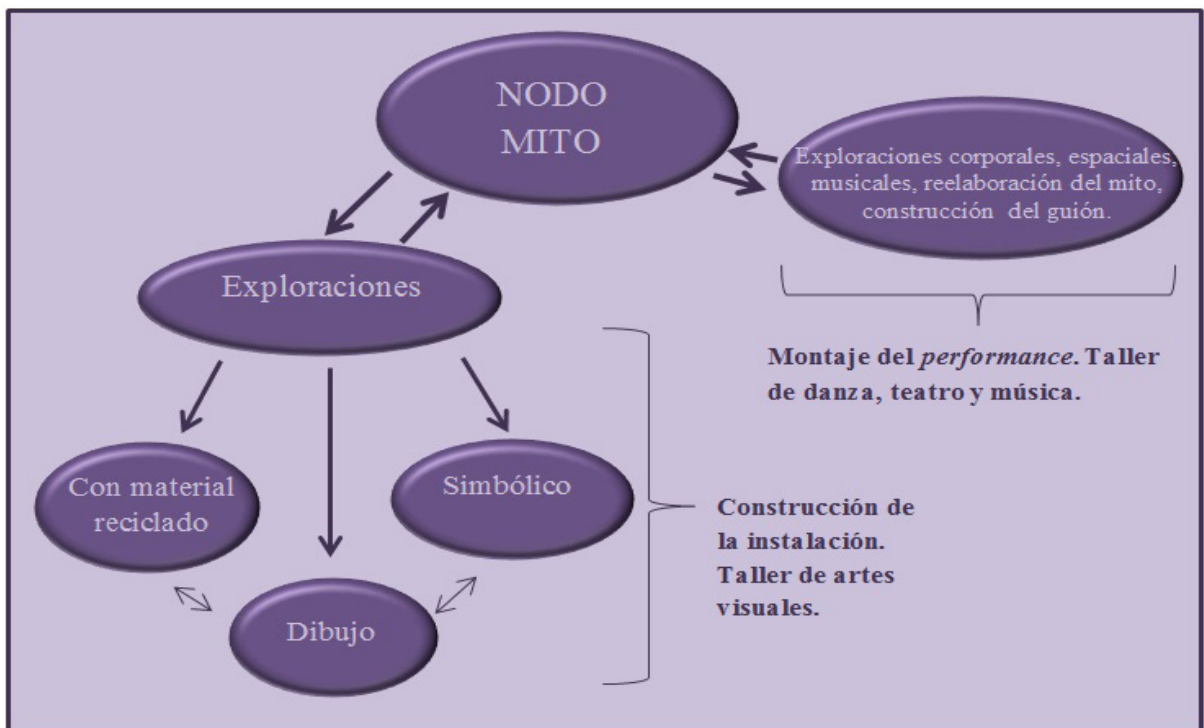


Figura 5. Configuración del *nodo mito*

El segundo *nodo* que se configuró en la interdisciplina temática, fue el *nodo mito* que se estructuró a partir de dos textos: “Mito del ocelote” y “Mito del conejo en la luna”, y fueron reescritos por los estudiantes. Los productos artísticos de este *nodo* fueron el *performance* y la instalación, para la construcción de esta última se realizaron los esbozos en el taller de artes visuales y literatura,

trabajo que planteó nuevos retos para ellos, ya que la tridimensionalidad y el material requirieron mucha más habilidad técnica y herramientas específicas que solamente el trabajo gráfico.

La instalación fue elaborada a partir de malla de alambre, usada como soporte, en donde se sujetaron las flores que habían sido recortadas del fondo de las botellas y garrafones de agua, cada pieza fue perforada y amarrada con estambre a la malla, teniendo en cuenta el diseño que se había planteado: un colibrí con el pico en una flor junto a una estrella. Posteriormente, la forma de colgar la malla de los árboles en el lugar elegido por los docentes y estudiantes tuvo también retos técnicos, porque no se quería afectar el tallo de los árboles ni sus ramas, aunque debía resistir los cambios climáticos y la fuerza del viento.

Entre los componentes estructurales de este *nodo*, el elemento que resonó fue la imagen de los animales, esta vez protagonistas de los mitos. En la Figura 5 se visualiza ese efecto de permanencia mediante las flechas dobles, efecto que se fortaleció cuando los textos fueron leídos por la especialista-acompañante de danza, quien propició la reescritura de ambas historias.

Finalmente la socialización de estos productos se realizó en las instalaciones de la telesecundaria frente a los padres de familia, en una segunda ocasión algunos estudiantes fueron invitados a socializar el *performance* frente a las autoridades de las telesecundarias del estado, en el Centro Cultural Mexiquense, ubicado en Texcoco, Estado de México.



Escena del *performance* que se llevó a cabo en la telesecundaria.
Fotografía de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Conclusiones

La visualización de los vínculos entre las artes visuales y la literatura durante el proyecto Basura-reciclaje, se logró tras recurrir al concepto de *nodo* como herramienta de análisis, que ayudó a reflexionar sobre los elementos que favorecieron la interdisciplinariedad. Ese ejercicio permitió identificar la capacidad del texto literario para evocar imágenes, que al percibir las de forma estética pueden enriquecer la percepción del contexto de ese lector-espectador; es decir, quien lee y percibe con tal capacidad de detalle y disfrute, logra una mirada nueva hacia su propio entorno.

En este caso la interdisciplinariedad lograda entre las artes visuales y la literatura fue favorecida por el concepto de paisaje. Durante los talleres, la literatura dispuso a los estudiantes hacia una mirada minuciosa de las cualidades del entorno, los textos leídos en voz alta no se referían a este particular contexto que rodea la telesecundaria, ya que fueron cuentos breves que describían ambientes similares, sin embargo las reflexiones propiciadas por los especialistas-acompañantes a partir de las preguntas relacionadas con las cualidades estéticas de las imágenes literarias, permitieron a los estudiantes realizar algunas comparaciones en cuanto a la apariencia de la imagen evocada por el texto y la imagen percibida del contexto.

Este proceso de configuración de las imágenes en el taller de artes plásticas y literatura, hace que el asunto de la ilustración de un texto literario se excluya y se logre una imagen con más intención. Fue así como la representación bidimensional y tridimensional no se basó en el texto literario de forma explícita, ni en mostrar miméticamente el entorno, por el contrario, dicha representación fue configurada a partir de un proceso de reelaboración de las imágenes evocadas por la literatura, de las percibidas en el contexto, y la materialización de dichas imágenes que se realizaron mediante exploraciones reflexivas con material plástico, con el cuerpo y lo sonoro, que permitieron experimentar las formas particulares que caracterizan los elementos del entorno de los estudiantes desde las diferentes disciplinas artísticas.

En el taller de artes visuales y literatura, la intención de acercar el texto literario a los estudiantes durante el proceso de producción plástica, fue fomentar una mirada estética al texto como obra de arte, tal como se visualiza y contempla un objeto artístico,¹⁵ que favorece la percepción de propiedades sensoriales capaces de ser materializadas luego de experimentar con los elementos conceptuales y visuales de las artes plásticas. Estas dos artes se interrelacionaron mediante la imagen como punto de inicio, tránsito y objetivo de la búsqueda por lograr la permanencia de lo efímero de la percepción en la materialidad.

Este vínculo entre la literatura y las artes plásticas en la escuela no suele realizarse de esta manera, ya que la diferenciación entre ambas está en las maneras de percibir las, porque el texto literario es pocas veces visto como obra de arte para ser apreciado estéticamente. Dicho aspecto fue

¹⁵ El objeto artístico es el resultado y punto de partida del proceso complejo de transformación de la materia por medio de la cual el hombre construye y comunica. (De la Calle, 1981, p.104)

interesante reconocerlo en la actitud de los estudiantes cuando en el taller de artes visuales se realizó la lectura del primer texto literario, y en las siguientes esperaban atentamente el momento de escuchar la lectura de otro texto. En una ocasión expresaron durante una retroalimentación del trabajo realizado en el taller de artes visuales y literatura, que en la clase de español era diferente el trabajo con el texto y que esta forma les “gustaba” más porque les ayudaba a descubrir otros paisajes, además de facilitar la “inspiración” para dibujar.

La necesidad de enriquecer los procesos de configuración de imágenes en los jóvenes escolares me motivó a buscar estrategias para fortalecer los procesos imaginativos. En la dupla en la que artes visuales y texto literario se integran al trabajo, percibí que las artes visuales y la literatura, a pesar de que poseen lenguajes propios, encuentran formas de conexión que enriquecen la representación en el momento de vincularse en una actividad para la configuración plástica, en este caso fue la imagen la que permitió el vínculo.

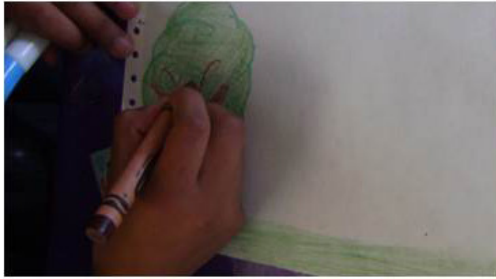
En cuanto al ejercicio perceptivo, la pregunta promovió entre la literatura y las artes visuales el intercambio de información relacionada con las imágenes provenientes de cada disciplina, por lo tanto, las estrategias docentes permitieron que se hallaran vínculos para enriquecer el trabajo plástico de los estudiantes, quienes a su vez empezaron a adquirir cierto nivel de autonomía en la configuración de imágenes bidimensionales y tridimensionales, ya que ellos tomaron decisiones respecto a la composición y usos de materiales para lograr conformarlas.

Finalmente, las exploraciones de los estudiantes me permitieron reconocer aspectos que posiblemente hagan parte de su cotidianidad como: el alto valor que le otorgan a la amistad, la migración de familiares a Estados Unidos y el interés por el género musical del *rap*. Por lo tanto considero que los elementos que conformaron la interdisciplina metodológica propiciaron en las exploraciones de los estudiantes la expresión de ideas y sentimientos que en otros tipos de trabajos no hubiera sido posible reconocer.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplina en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata.
- Ander-Egg, E. (1999a). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata.
- Ballesteros, S. (1993). Percepción háptica de objetos y patrones realzados: Una revisión. *Psicothema*, 5 (2), 311-321.
- Barrio, M. (2006). Educación, lenguaje y realidad. Una propuesta socrática frente al nihilismo. *Educación y educadores*, 9 (1), 55-72.
- Bustamante, M. (2004). La transdisciplina como indisciplina. En Conaculta (Ed.). *Interdisciplina. Escuela y arte*. (pp. 165-186). Antología. Tomo I. México: Conaculta /Cenart.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

- Finkel, D. (2008). Dar clase con un colega. En Autor. *Dar clase con la boca cerrada*. (pp. 221-229). Valencia: Publications Universitat de València.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones la Aurora.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, J. L., Aragón, F., Domínguez, S., Quintanilla, T. & Granados, J. (2011). Propuesta para el diseño de un proyecto de educación artística para el desarrollo de la competencia artística y cultura. En UPN (Ed.). *Curso Introducción a la educación artística en el contexto escolar III. Guía del coordinador* (pp. 147-151). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/educacic3b3n-artc3adsticaiiii-guc3ada-coordinador.pdf>
- Hernández, R. C. (2008). La mayéutica de Sócrates en la formación humana. *Planeación y evaluación educativa*, 15 (43), 3-10.
- Martinello, M. L. & Cook. G.E. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinarietà. El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Artes*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/ArtesSec11.pdf>
- Zamora, F. (2006). *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. México: UNAM.
- Zemelman, H. (1998). Acerca del problema de los límites disciplinarios. En I. Jaidar, L. Vargas, D. González, S. Carrizosa, M. Baz. *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. (pp. 93-100). México: UAM-Xochimilco.



Exploraciones con diferentes materiales para la configuración de imágenes a partir de la copla durante el proyecto Basura-reciclaje. Fotografías de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquínahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

De la percepción a la expresión. Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza de las artes visuales en telesecundaria

Manuel Francisco González Hernández*

La reelaboración del material de la experiencia en el acto de expresión no es un acontecimiento aislado confinado al artista y a una persona que de vez en cuando goza la obra. En la medida en que el arte ejercita su oficio, es también una reelaboración de la experiencia de la comunidad en la dirección de un mayor orden y unidad.

John Dewey

Resumen

En este artículo se propone realizar una reflexión sobre el enfoque pedagógico y metodológico utilizado en la enseñanza de las artes visuales en el proyecto, *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria*, desde una mirada interdisciplinaria. La reflexión que se plantea parte de identificar una ruta de trabajo que va de la percepción a la expresión, tomando como mediación la interdisciplina, y como ejes metodológicos, el uso de la pregunta, el pensamiento reflexivo, el aprendizaje imaginativo y las dimensiones en la enseñanza de las artes que plantea Eisner (2008), la dimensión productiva, crítica y cultural, para así lograr el desarrollo de experiencias educativas en las aulas.

Se pretende reflexionar sobre el proceso vivido dentro de este proyecto, tomando en cuenta tres fases del mismo: a) proyecto Basura-reciclaje y animales en peligro de extinción, b) taller a docentes de telesecundaria y c) proyecto de reforestación, para así identificar los aportes del trabajo interdisciplinario en la enseñanza de las artes visuales.

Finalmente se examinan algunos elementos que favorecen el trabajo interdisciplinario en la enseñanza de las artes visuales, para dialogar con la literatura, la música, el teatro y la danza, y de este modo propiciar experiencias artísticas y educativas en los estudiantes de una telesecundaria.

* Maestro en artes visuales por la UNAM, profesor de la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN y doctorante en el programa de posgrado en Estudios latinoamericanos en la UNAM.

Introducción

Este artículo busca dar respuesta a la siguiente pregunta de indagación: ¿Cómo a través de describir el enfoque pedagógico y metodológico utilizado en la enseñanza de las artes visuales en el proyecto, *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria*, se pueden identificar prácticas interdisciplinarias en la enseñanza de las artes en telesecundaria?

Este proyecto fue una experiencia de indagación, en la que se problematizaron múltiples objetos de estudio, desde las distintas miradas de los participantes y los especialistas. Se realizó en una telesecundaria, ubicada en Tequexquináhuac, Texcoco, Estado de México. El trabajo se llevó a cabo en la jornada de tiempo completo; recurrimos al trabajo por proyectos como medio para generar prácticas interdisciplinarias que favorecieran el acompañamiento a docentes, la formación de los discentes y la reflexión de la propia práctica docente.

La primera condición del proyecto fue trabajar el acompañamiento, entendido como una modalidad de formación docente que permite a profesores no especialistas en artes apropiarse de herramientas metodológicas y aprender a enseñar las artes en contextos y situaciones reales; en este sentido, mi participación desde las artes visuales consistió en proponer prácticas acordes al nivel educativo y contextual de los estudiantes e impulsar la indagación artística de manera interdisciplinaria sobre la temática de la sustentabilidad, para lo cual se propuso elaborar una instalación y un *performance*, a la vez que se sugerían estrategias y metodologías para enseñar las artes visuales a los docentes acompañados.

La segunda condición fue integrar dentro de mi participación a una maestrante a quien asesoré en la elaboración de su investigación, cuyo objeto de estudio estaba centrado en el trabajo interdisciplinario entre la literatura y las artes visuales. La participación de ella consistió en estimular desde la literatura el trabajo plástico, que yo iba proponiendo. Esta particularidad en el desarrollo del proyecto requirió no sólo generar una propuesta interdisciplinaria para la enseñanza de las artes visuales y literatura, sino también trabajar en dupla¹ y acompañar a la tesista en la construcción de su objeto de estudio.

La tercera condición fue el trabajo por proyectos que se fue articulando con la temática de la Basura y el reciclaje, el cual se llevó a cabo utilizando la secuencia didáctica, cuyos elementos metodológicos son: pedagogía de la pregunta, pensamiento reflexivo, experiencia educativa, y los ejes del aprendizaje en artes propuestos en el programa de Artes de la SEP, expresión, apreciación y contextualización. En el apartado teórico metodológico abundaré en ellos.

El cuestionamiento inicial en el planteamiento del proyecto fue ¿cómo resolver el problema de la basura en el contexto de la escuela y cómo trabajar con el reciclaje en la indagación artística? Los especialistas acordamos construir una instalación, para lo cual tomé el género del paisaje como

¹ La dupla docente es un dispositivo de intervención que permite el trabajo colegiado, el diálogo, el trabajo entre pares, la igualdad de autoridad, el acuerdo y el disenso, de esta manera los estudiantes aprenden del diálogo en el intercambio de ideas.

objeto de estudio; esto permitió que en la experimentación plástica, los estudiantes reflexionaran sobre los conceptos de paisaje, ambiente e instalación. De esta manera, concebimos el paisaje como texto y como una “impulsión”, la que según Dewey (2008) es el estadio inicial de toda experiencia. Así la noción de paisaje fue utilizada por los especialistas de las demás disciplinas y se convirtió en un nodo problematizador y articulador que favoreció el cruce entre las artes y el trabajo interdisciplinario en la elaboración de una instalación y el *performance*.

1. Las artes visuales

La enseñanza de las artes visuales en el nivel de secundaria y en el contexto de la telesecundaria, se encontraba relegada y sólo se recurría a ella en la elaboración de productos y manualidades para celebrar alguna fecha conmemorativa. La danza folclórica es la única disciplina artística que los estudiantes aprenden, misma que imparte un docente externo a la institución, quien monta a cada grado una danza o baile de alguna región del país.

La participación de los especialistas se concentró en el tiempo completo, en la línea de arte y cultura. Los especialistas consideramos trabajar desde el planteamiento pedagógico que marca la asignatura de artes en secundaria y los ejes articuladores del campo del desarrollo personal y para la convivencia, tal como lo plantea el informe UNESCO (1996), que son: *conciencia de sí y la convivencia*, asimismo se tomaron en cuenta las orientaciones pedagógicas² que permiten organizar la experiencia educativa.

La enseñanza de las artes visuales en la telesecundaria implicó reconocer los saberes previos de los participantes, estudiantes y docentes acompañados, con la intención de desarrollar el pensamiento reflexivo³ y concebir el aprendizaje como un asunto sociocultural⁴, para así proponer prácticas cuya intención es el desarrollo del pensamiento visual y artístico.⁵

Eisner (2008) plantea que el aprendizaje artístico se logra cuando el educando aprende a hacer

² Las orientaciones pedagógicas y didácticas del plan y programas de estudio 2011 en el campo del desarrollo personal y para la convivencia, integrado por las asignaturas de artes, educación cívica y ética y educación física, son: la integralidad, el carácter significativo y vivencial, el carácter práctico y transformador, énfasis en la persona, promoción de la autonomía, el manejo de las nociones y la comprensión de la información, el aprendizaje grupal y colaborativo, el juego como medio educativo, la comunicación efectiva, la problematización, el autocuidado, la promoción de estilos de vida saludables y el fomento a la creatividad.

³ Dewey (2007) considera que el pensamiento reflexivo implica: a) un estado de duda e indagación, que apunta al cuestionamiento de las creencias, y b) un acto de investigación para esclarecer las dudas. Para él este tipo de pensamiento es fundamental en los procesos educativos, por lo tanto se debe desarrollar.

⁴ La perspectiva del aprendizaje sociocultural propone que el desarrollo cognoscitivo está determinado por las relaciones sociales y los simbolismos compartidos por los integrantes de una cultura. Para Bruner (1999) los simbolismos además de compartidos, son conservados y transmitidos a generaciones sucesivas, así se mantiene la identidad y la cultura.

⁵ El pensamiento visual para Arnheim es un proceso en el que la percepción visual y la inteligencia actúan de manera recíproca, él sostiene que “el conjunto de las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la percepción misma”, así “la percepción es pensamiento visual” (Arnheim, 1998, p. 27), por ejemplo, cuando miramos un objeto, lo miramos mediante un concepto que tenemos de él, también pensamos de forma visual cuando realizamos alguna representación visual o artefacto plástico, proyectamos nuestras ideas, es decir, hacemos una representación visual de los conceptos.

formas y objetos artísticos, aprende a apreciar los propios y los de otros, y aprende a ubicar su lugar en el contexto social, cultural e histórico. Desde este planteamiento la propuesta desde las artes visuales fue la búsqueda de un aprendizaje artístico, que partiera de la percepción para lograr la expresión y proponer ejercicios apreciativos y de contextualización, sobre las temáticas trabajadas con los estudiantes.

Para la intervención desde las artes visuales retomé la noción de imagen, que es el centro de los planes y programas de artes visuales en secundaria. El trabajo con la imagen pretende provocar la reflexión del alumno sobre la época en que vivimos: un mundo en el que la visualidad es parte fundamental de nuestra existencia, al grado de la sobre saturación de imágenes. En una etapa como la adolescencia, es fundamental aportar elementos que permitan a los jóvenes decodificar las imágenes, entender y leer sus códigos, es decir su lenguaje visual, para así alfabetizarlos visualmente y puedan comprender que las artes son una forma de conocimiento.

Elementos de las artes visuales

Para contribuir en la alfabetización⁶ del mundo de las imágenes y con ello estimular a los estudiantes a que interpreten, produzcan y valoren todo aquello que integra el mundo visual, incluyendo los productos de la cultura visual, se consideró el conocimiento de las artes visuales y se trabajó con la noción de imagen y con los conceptos de la sintaxis de la imagen sugeridos por Dondis (2008): punto, línea, contorno, tono, color, etc. El género del paisaje fue el nodo que permitió poner en práctica estos elementos conceptuales. Más adelante profundizaré en esta idea.

A. La imagen

Imagen es un término que puede tener múltiples significados, de manera general se puede decir que una imagen es todo aquello que se ve; sin embargo, para la presente reflexión he tomado en cuenta las aportaciones de Zamora (2006), quien hace una distinción entre la imagen inmaterial y la material. La imagen inmaterial (imaginaria) es aquella que surge en procesos imaginativos, es decir, sólo existe dentro del sujeto que la recrea en su mente, mientras que la imagen material se refiere a toda aquella que es visible al ojo humano y que se sustenta en un soporte técnico, es decir, es producida mediante una técnica sobre algún soporte material, puede ser papel, plastilina, medios digitales, etc.

La imagen como centro de la intervención se problematizó desde dos ámbitos, por un lado, aquellas que son producidas por la imaginación resultado del trabajo con la literatura y, por otro, las imágenes materiales, producidas mediante materiales y técnicas, resultado del trabajo plástico.

En el trabajo con imágenes es fundamental identificar sus funciones, pues en la medida que el docente y los estudiantes reconocen sus usos sociales, pueden también entender sus elementos constitutivos y leerlas; el trabajo con imágenes apunta a la alfabetización visual, un proceso de

⁶ La noción de alfabetización se toma para hacer una analogía con los procesos de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura, una alfabetización en el mundo de las imágenes, permite alfabetizar visualmente, considerando el lenguaje visual, constituido por sintaxis, semántica y pragmática.

enseñanza-aprendizaje donde la imagen es vista como un texto y, dada esta condición, susceptible a la lectura.

Una pedagogía de la alfabetización visual apunta al desarrollo de la percepción visual y de la sensibilidad estética, así como a la identificación de los distintos tipos de imágenes. En el proyecto de intervención se recurrió a las imágenes del entorno, a las publicitarias y a las artísticas, mismas que vienen referidas en los programas de estudio de la asignatura de artes visuales en secundaria, así mismo se identificaron algunas de sus funciones, comunicativa, representacional, artística, estética, simbólica, etcétera.

B. La sintaxis de la imagen

Considerar la imagen como un texto, como en la lectoescritura, es concebirla como un sistema de símbolos, esto hace necesario identificar cómo son los símbolos (alfabeto) que lo integran; para ello recurrí a la sintaxis de la imagen propuesta por Dondis (2008). Esta autora refiere los elementos visuales básicos en lo que vemos, es decir, son elementos sintácticos, punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, dimensión, escala y movimiento.

Estos elementos visuales son para Dondis (2008) la sustancia básica de lo que vemos, por tanto en la producción de imágenes operan de manera concreta y se eligen y combinan por una selección. Pero también en la lectura de imágenes es importante identificarlos, pues nos permiten hacer un análisis e interpretación de las mismas, es decir, leerlas.

En un proceso de alfabetización visual es importante identificar las tres dimensiones que integran el lenguaje visual, la sintaxis, la semántica y la pragmática. La sintaxis se refiere al uso de los símbolos que lo integran y a las reglas de organización, la semántica a los significados y la pragmática al impacto que dichos símbolos y significados tienen en el sujeto que los usa.



Construcción de personajes a partir de la temática de las plantas medicinales.
Fotografía de Alejandra Ferreiro Pérez. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Entender la imagen como un texto es importante porque nos permite realizar una decodificación para comprender sus significados, para ello es fundamental identificar sus elementos constitutivos.

Reconocer los elementos constitutivos de una imagen, sea ésta de artes visuales o no, nos permitirá la comprensión en términos de universalidad. Aquí podemos hablar de tres niveles de análisis de la imagen, sus elementos técnico-formales, temáticos y estéticos.

C. El paisaje como texto

En el libro *los géneros de la pintura*, Calvo (2005) hace una revisión de este género, a continuación se presentan unas ideas que permitirán caracterizarlo. El término paisaje procede del latín *pagus* (territorio, campo, pueblo). El latín *pagensis* dio en francés *pays*, *paysage* relativo al campo, al territorio usado. El paisaje, como representación de la naturaleza, es una construcción de la imaginación que va conformando paulatinamente una memoria, y constituye una biografía de cada país, en continua mutación.

El paisaje es un género de la pintura que representa la diversidad natural del mundo y la identidad, pintura que representa villas, lugares, fortalezas, casas de campo, campañas, bosques, etc. Representa un pedazo de país.

El paisaje expresa el descubrimiento del ser humano respecto a la naturaleza y el poder de extraer de ella un placer estético. La pintura de paisaje logra presentar la belleza de la naturaleza por sí misma y no por su función ni por su utilidad. Con el paisaje el ser humano realiza una búsqueda del éxtasis interior como respuesta al éxtasis exterior. Asimismo, el estudio de la naturaleza le permite el acceso al conocimiento de la realidad. Finalmente el paisaje muestra la relación del ser humano con la naturaleza.



Ejercicio de percepción del paisaje.

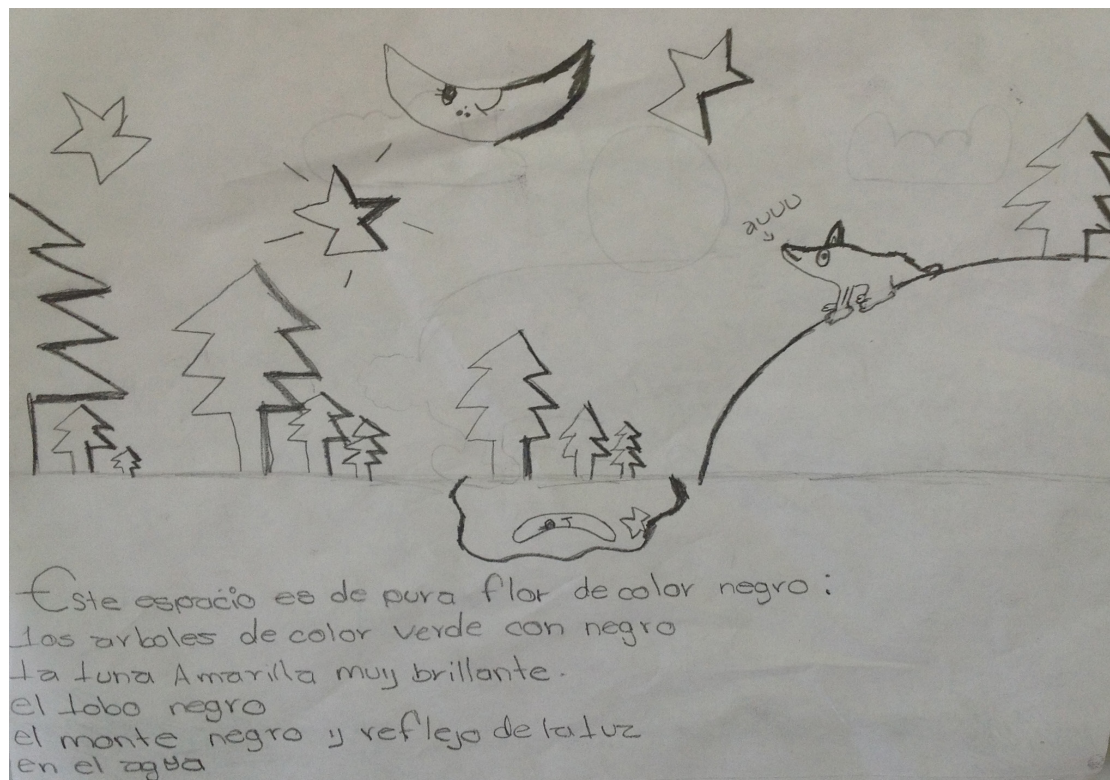
Fotografía de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

El paisaje como género de la pintura obtiene entidad autónoma hasta el siglo XVII, la conquista de la naturaleza, el desarrollo de las ciencias naturales, la biología y el naturalismo, logran la plenitud del género. En el siglo XVIII el paisaje se emancipa del hombre, de la pintura histórica, al romper con el clasicismo que abrió camino al arte moderno. En el arte moderno el paisaje se representa como experimento, estilización y abstracción; en el arte actual y contemporáneo se trabaja con medios y materiales de la naturaleza (Landart), como tema ecológico y medio ambiental, así como para la producción de ambientes y espacios (instalación).

Con el paisaje el ser humano ha intentado aproximarse a la naturaleza y recrearla. Ha emprendido una búsqueda moral para convivir con ella. Por lo tanto, recurrir al uso del paisaje como medio para el trabajo en las artes, nos lleva a identificarlo como un texto, y para ello podemos hablar de una didáctica particular, una que nos permite leer el paisaje con los cinco sentidos, de este modo consideramos la mirada al paisaje, el sonido, el olor, el sabor y el tacto del paisaje. De esta manera en las artes visuales se pugna por trabajar el paisaje del entorno y el paisaje artístico como textos, para identificar las formas, los colores, la distancia y el ángulo desde donde se observa, etcétera.

D. Imágenes, objetos y acciones

Finalmente, dentro del campo de las artes visuales se consideraron las aportaciones del teórico Acha (2006) en la tipificación de los productos artísticos que se producen, sean en formatos bidimensionales (imágenes), tridimensionales (objetos) o con la implicación del cuerpo, como el caso del *performance* (acciones).



Propuesta de un estudiante para la representación del paisaje.

Fotografía de Alejandra Ferreiro Pérez. Tequexquihuauc, 2012. Archivo del equipo de investigación.

En el proyecto de investigación se experimentaron materiales y técnicas plásticas para que los estudiantes pudieran trabajar en distintos soportes, con la intención de producir imágenes, objetos y acciones, dando como resultado final el *performance* y la instalación.

Fue en el proceso del trabajo plástico donde los estudiantes y docentes se enfrentaron a las posibilidades y limitaciones que implica la producción de estos tipos de productos artísticos y estéticos, y se retomaron para ello las nociones de imagen, sintaxis de la imagen y el paisaje como texto.

2. Una perspectiva teórico metodológica de las artes visuales

Para el trabajo de intervención pedagógica se recurrió al modelo de *educación artística basada en disciplinas*, a la educación estética, así como a la pedagogía de la pregunta y el uso del pensamiento reflexivo.

A. Enseñanza de las artes basada en disciplinas

La perspectiva educativa que se tomó en las artes visuales fue *educación artística basada en disciplinas*, que descansa en cuatro áreas del conocimiento disciplinario de las artes, que son la historia del arte, la práctica artística, la estética y la apreciación; educar desde esta mirada permite complejizar y comprender desde distintas aristas el fenómeno artístico, su sustento epistemológico plantea el aprendizaje productivo, reflexivo, crítico y cultural.

Eisner (2008) enfatiza estos tipos de aprendizajes y los considera dimensiones, por tanto él habla de la dimensión productiva, crítica y cultural en la enseñanza de las artes; piensa que al aprender arte, los estudiantes desarrollan un aprendizaje artístico al apropiarse de estas dimensiones y, por lo tanto, pueden hacer formas artísticas, apreciarlas y ubicarlas en un contexto cultural y social.

En la intervención realizada se consideraron estas dimensiones, vistas desde los planes y programas de estudio de artes, en los que se definen como ejes del aprendizaje la expresión, la apreciación y la contextualización.

Considerar la enseñanza de las artes visuales desde esta perspectiva, permitió no sólo el desarrollo de aprendizajes artísticos, sino también de aprendizajes visuales, reflexivos, colaborativos y significativos.

B. Educación estética

La intervención consideró como parte importante la propuesta metodológica de la educación estética, cuya intención es el desarrollo de capacidades para un aprendizaje imaginativo. Esta clase de aprendizaje es un proceso mediante el cual los estudiantes despliegan sus capacidades de percepción, de atención, de conexión, de solución a problemas y de construcción de acciones para la participación y transformación social.

La metodología fue creada por el Lincoln Center Institute y en México ha sido desarrollada por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE). Greene (2004) plantea que la educación estética “es una empresa intencional diseñada para fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación con las artes, habilitando a los aprendices a notar lo que

está ahí para ser notado y a dar vida a los trabajos artísticos, de tal manera que puedan lograr concebir en ellos varios significados. Cuando esto ocurre, se establecen nuevas conexiones en la experiencia: se forman nuevos patrones y se abren nuevas perspectivas” (p. 16).

Esta metodología está basada en la experiencia, se articula con múltiples miradas pedagógicas como el constructivismo, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo, el pensamiento reflexivo, el uso de la pregunta, entre otros, y toma como objeto de estudio un “trabajo artístico” (obra de arte), el que luego de un análisis pormenorizado sugiere una pregunta de indagación (línea de exploración) que será la guía del proceso de enseñanza aprendizaje. Es a partir de esta pregunta que se diseñan las experiencias de aprendizaje (planeación), y la estructura de la planeación se integra por los “puntos nodales” de la metodología, *quehacer artístico, reflexión, cuestionamiento y contexto*; es decir, estos nodos son los soportes de la propuesta de planeación, y deben estar reflejados en acciones.

La metodología de la educación estética tiene un fundamento filosófico y se sustenta en las ideas de Greene (2004, 2005) y Dewey (2007, 2008); pretende el desarrollo de capacidades, tomando como premisa que lo que puede ser aprendido de trabajos artísticos o de otros objetos de estudio es inagotable. Estas capacidades son: notación profunda, incorporación, cuestionamiento, identificar patrones, hacer conexiones, mostrar empatía, vivir en la ambigüedad, crear significados, accionar y reflexión/evaluación.

La metodología de la educación estética en conjunto con la mirada de la educación artística basada en disciplinas permitió accionar en la construcción de las secuencias integradoras del proyecto Basura-reciclaje, así mismo se le dio énfasis al uso de la pregunta y al pensamiento reflexivo.

C. El uso de la pregunta

Preguntar es una manera de indagación, se pregunta porque no se conoce; por ello en los procesos educativos es importante recurrir al uso de preguntas, que posibiliten la reflexión, así como la duda y la construcción de conocimiento.

En la construcción de las secuencias que integraron el proyecto se utiliza el cuestionamiento, como un modo de acercamiento a los saberes previos de los estudiantes, así como un acercamiento a las imágenes y los elementos visuales que las componen. La pregunta es usada en la mediación que el docente realiza en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento.

El uso de la pregunta en los procesos de alfabetización visual acerca al alumno a la comprensión de la imagen, sus usos y su significación, así mismo lo pone en el centro del proceso como un sujeto activo.

Preguntar supone un proceso dialógico, de apertura y de reconocimiento de lo que se conoce y no se conoce, así como del reconocimiento de la alteridad, en la enseñanza de las artes. La pregunta enfatiza el reconocimiento del proceso y del producto, de los elementos básicos que integran un lenguaje artístico, así como de sus contextos.

Preguntar es problematizar, es poner en duda lo que se conoce para encontrar respuestas y nuevas formas de comprensión de la realidad, para identificar rutas de trabajo y acercamiento al conocimiento.

D. Pensamiento reflexivo

La reflexión es una acción del pensamiento que se encuentra ligada al uso de la pregunta, pensar reflexivamente entraña un estado de duda ante una creencia o forma de conocimiento, así como sus argumentaciones y los resultados a los que apunta. Para Dewey (2007), el pensamiento reflexivo es un tipo de pensamiento que tiene una consecuencia, y se estructura por una secuencia de sugerencias (ideas), a manera de cadena; así pensar reflexivamente es una valoración activa de una creencia y tiene una consecuencia.

Desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico es una de las intenciones de la propuesta, ya que a partir del uso de preguntas se lleva al alumno a reflexionar sobre sus acciones dentro del proceso de aprendizaje de las artes. Dewey (2007) considera que el pensamiento reflexivo debe educarse y para ello hay que construir hábitos de pensamiento reflexivo; las secuencias en el proyecto integran momentos específicos para reflexionar sobre los procesos vividos en el aula, de tal manera que la reflexión sea una constante dentro del proceso de alfabetización visual.

El pensamiento reflexivo constituye un examen activo del conocimiento que tenemos, así como sobre las acciones que realizamos; por ello se busca que el estudiante desarrolle un pensamiento práctico, como lo enuncia Shön (1998), que reflexione sobre el conocimiento en acción, es decir, sobre lo que se hace.



Proceso de reconocimiento de las plantas medicinales del contexto. Fotografías de J. Omar Pérez González y Alejandra Ferreiro Pérez. Tequexquinahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

En un proceso de alfabetización visual se pretende que el alumno reconozca sus saberes sobre las imágenes y sus usos, así como de los elementos que las integran y sus posibilidades expresivas, también que reflexione sobre las imágenes que produce y consume, identificando elementos comunicativos, artísticos, estéticos, etc., así como sus contextos socioculturales e históricos, y finalmente que piense sobre las reflexiones llevadas a cabo en la apreciación y construcción de imágenes.

El uso del pensamiento reflexivo como eje pedagógico se integra en todo el proceso, hasta la conclusión del proyecto, conformándose como un hábito que posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico, ético y estético en los estudiantes.

3. Percepción, expresión e interdisciplina

En este apartado profundizo en los conceptos que sirvieron como encuadre analítico de la intervención de las artes visuales, los cuales son notados en relación con los procesos vividos por los estudiantes.

A. Percepción visual

Arnheim (1998) considera que el pensamiento no puede separarse de la percepción, por tanto la manera como aprehendemos el mundo es a partir de los sentidos y su relación con el pensamiento; es a partir del lenguaje (representación) que lo nombramos y le damos “vida” a eso que percibimos. La percepción visual es pensamiento visual. La percepción es una acción que organiza el material perceptivo; nuestro cerebro construye conceptos a partir de ese material y con ello aprehendemos lo que observamos.

Lo que vemos es resultado de relaciones dadas entre el objeto material, el medio luminoso que transmite la información y las condiciones del sistema nervioso del observador; de esta manera percibimos el mundo; sin embargo, también influye el contexto del objeto y nuestra experiencia previa en el mundo.

Arnheim (1998) identifica tres actitudes en la observación, mismas que en el ámbito educativo permiten potenciar los procesos de aprendizaje de las artes, estas actitudes son:

- a) Aislar el objeto para percibirlo en un estado “puro”, esto es como una síntesis o como concepto.
- b) Fundir el objeto percibido con su contexto, es decir una mirada pictórica, en la que se pueden analizar elementos perceptuales como las formas, la iluminación, los colores, etcétera.
- c) Analizar el objeto de manera creativa, es decir, observándolo desde distintos ángulos de visión, con otros sentidos e interpretaciones.

El desarrollo de la percepción visual, y por tanto del pensamiento visual, es fundamental para un proceso de alfabetización visual. En el proyecto de la telesecundaria se recurrió en el trabajo plástico a propiciar prácticas de observación, “de notación”, que identificaran las tres actitudes que menciona Arnheim, a partir del uso de preguntas, con la intención de desarrollar no sólo el pensamiento visual, sino también el pensamiento reflexivo y crítico.

B. Expresión

El acto de expresión, según Dewey (2008), es un acto de inspiración impulsado hasta completarse por medio de un material objetivo de percepción e imaginación. La impulsión surge de una necesidad, es la base o estado inicial de toda experiencia que se encuentra en movimiento y se da hacia fuera y hacia adelante. La expresión por tanto es la “transformación de la energía en acción, pensada a través de la asimilación de los significados adquiridos del fondo de experiencias pasadas” (p.70).

El acto de expresión necesita un material usado como medio, el uso de materia permite la expresión del yo en el medio y a través de él. Para poder expresar se requiere un material externo, uno interno y mental. Los medios físicos son ordenados por la imaginación, la percepción y la emoción, dando lugar a actos de expresión.



Exploración de la forma de la serpiente. Fotografías de Adriana J. Córdoba Triana y Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

La expresión como intención en la enseñanza de las artes considera como base fundamental la percepción, vista como impulsión; el acto perceptivo es el estadio inicial de toda experiencia artística y educativa, para lograr no sólo la construcción de imágenes, objetos o acciones, sino también de actos expresivos del “yo” del alumno, es decir, donde se hagan presentes sus ideas y emociones.

La expresión visual implica la representación de formas de concebir el mundo, para ello se identifican distintas formas de representación (Eisner, 1998), representaciones miméticas, convencionales y

expresivas. Las formas miméticas son aquellas que buscan imitar la “realidad”, las convencionales son aquellas ya codificadas y sintéticas que se han pasado de generación en generación, tomando como base la cultura y las formas expresivas son aquellas que buscan abstraer de otra manera el mundo tomando como base la experiencia subjetiva, es decir, aquello que se representa basado en lo que se siente y experimenta del mundo.

C. Interdisciplina

Considerar la interdisciplina como un método de intervención en la enseñanza de las artes, implica ir más allá de la propia disciplina, por tanto se busca partir del conocimiento de una disciplina para posteriormente hacer cruces con otras. La interdisciplina para Motta (2002) tiene por objetivo transferir métodos de una disciplina a otra, para lograrlo es necesario trabajar mediante ejes transversales, a través de conceptos, mediante procesos, pensar complejamente.

La interdisciplina podría definirse, de manera concreta, como el intercambio y el cruce que se da entre distintas disciplinas, basado en la interacción y el diálogo, con la intención de comunicar y generar conocimiento.

La interdisciplina es posible sólo a partir de los conocimientos y dominios de cada una de las disciplinas involucradas; tomando en cuenta que lo que está en juego en la noción de interdisciplina es el diálogo, es necesario conocer los conceptos y lenguajes de las disciplinas para lograr la vinculación.

Para Vilar (1997) “La interdisciplinariedad es la relación recíproca, e *interpenetrada* de unas y otras disciplinas en torno a un mismo sujeto, o situación, o problema. La interdisciplinariedad se produce, a nivel teórico-práctico, cuando hay *coordinación*, y *sobre todo*, *interacción* entre los conocimientos de los representantes de diversas disciplinas en relación a un fenómeno concreto”. (p. 32). La interdisciplina se puede llevar a cabo cuando cada una de las disciplinas involucradas aporta sus problemas, conceptos y técnicas y métodos de investigación. En el ámbito educativo la interdisciplina pretende generar proyectos en los que intervengan las diversas disciplinas y sus contenidos, así como organizar experiencias de aprendizaje relacionadas con áreas y materias de conocimiento, para la resolución de problemas y satisfacción de necesidades concretas. El trabajo interdisciplinario en la enseñanza de las artes visuales, en el proyecto desarrollado en el contexto de la telesecundaria, buscaba identificar rutas y líneas de trabajo que permitiera la indagación artística interdisciplinaria.

4. Aportes al trabajo interdisciplinario

Una vez hecho el planteamiento sobre el enfoque de enseñanza de las artes visuales en el proyecto y su sustento teórico y metodológico que permitió organizar la experiencia educativa, artística y estética, es momento de plantear los trayectos identificados como potenciales para el trabajo interdisciplinario en educación artística. Estos trayectos pueden trabajarse en la enseñanza de las artes visuales; sin embargo desde la experiencia vivida identifico en ellos “modos” y “acomodos” para el trabajo interdisciplinario.



Equipo de especialistas-acompañantes. Fotografías de Adriana J. Córdoba Triana y Rosa María G. Rivera García. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

A. De la imagen mental a la imagen material

El trabajo plástico visual implica la construcción de imágenes, por tanto una posibilidad para lograrlo es mediante el trabajo con la literatura, como aconteció en el proyecto. Como se planteó en la introducción, la intervención desde las artes visuales consideró el trabajo conjunto con literatura, de esta manera la lectura de textos literarios, y la mediación docente realizada para su apreciación estética, implicó la percepción y permitió que los estudiantes reflexionaran sobre las imágenes evocadas por ellos, imágenes mentales y sensibles, que potencian la producción de imágenes materiales, es decir la expresión plástica.

El trabajo con imágenes no sólo es propio de las artes visuales, sino que puede permitir el cruce y diálogo con otras disciplinas artísticas, una imagen puede detonar el trabajo con la danza, al llevar al movimiento los elementos visuales, o con música, dado que también las imágenes tienen sonido, y con el teatro se pueden construir guiones basados en la imagen, como se fue dando en el proyecto.

Pero no sólo se puede partir de la imagen para dialogar con las otras disciplinas, sino también se puede partir de una experiencia previa en otra disciplina para ir al trabajo plástico, como sucedió en algunas de las sesiones, en las que los estudiantes observaron imágenes de los animales de la zona de Texcoco en peligro de extinción, después llevaron al cuerpo y al movimiento las cualidades de dichos animales, para posteriormente representarlos gráficamente. La imagen puede ser usada como

un medio para el trabajo interdisciplinario, como un “nodo” que permita el diálogo e intercambio y por tanto la construcción de conocimiento.



Propuesta de los estudiantes para la representación del ocelote, animal extinto del contexto.
Fotografías de Adriana J. Córdoba Triana y Alberto Nájera Mata. Tequexquináhuac, 2012.
Archivo del equipo de investigación.

B. De la bidimensionalidad a la tridimensionalidad

Otro trayecto de trabajo que se puede identificar en la enseñanza de las artes visuales y que puede potenciar el trabajo interdisciplinario, es la producción en formatos bidimensionales y tridimensionales. Ir del dibujo a la pintura y, posteriormente, a la escultura, pues la construcción de objetos es un proceso que permite la asimilación de conceptos visuales.

Sin embargo ir de lo bi a lo tridimensional, no sólo implica el trabajo plástico, sino también puede encontrarse aquí un medio para lograr la interdisciplina, ya que lo tridimensional puede implicar al cuerpo. El trayecto es potencialmente flexible, dado que puede darse en viceversa, es decir de lo tridimensional a lo bidimensional.

Se pueden hacer conexiones entre trayectos, pasar de la imagen mental a la material para producir una imagen bidimensional y, posteriormente, llevarla a su tridimensionalidad como objeto escultórico. En el proyecto esta ruta permitió la construcción de la instalación. Los estudiantes diseñaron una imagen para la instalación, posteriormente cortaron botellas de PET para elaborar flores, finalmente reprodujeron la imagen en el toldo (la instalación) utilizando las flores.



Construcción de la instalación.

Fotografías de Adriana J. Córdoba Triana y Alejandra Ferreiro Pérez. Tequexquináhuac, 2012.

Archivo del equipo de investigación.

C. De la imagen al objeto y del objeto a la acción

Un tercer trayecto es ir de la imagen a la acción, pasando por el objeto; así, trabajamos con imágenes bidimensionales y transitamos hacia objetos escultóricos, que son tridimensionales, y desembocamos en el trabajo con el cuerpo para generar acciones de movimiento, escénicas, con juegos dramáticos y sonoras. En la enseñanza de las artes visuales esta ruta permite el trabajo con el *performance* y la posibilidad de corporeizar las ideas y conceptos.

D. Figurativo, geométrico y abstracto

El último trayecto que identifiqué para la enseñanza de las artes visuales y que favorece el trabajo interdisciplinario, es partir de la figuración para llegar a la abstracción, este proceso también permite la asimilación de conceptos y la comprensión de cualidades plásticas y visuales.

A la mitad de este camino se encuentra el trabajo con lo geométrico, mismo que brinda la posibilidad de abstraer “la realidad”. En la educación básica el trabajo con imágenes generalmente se da en la representación de formas miméticas, es decir, un trabajo realista que busca imitar lo observado, sin embargo ir de lo imitativo a la expresivo, implica un cierto grado de abstracción, de tal manera que el alumno pueda expresar lo que siente y piensa, basándose en su experiencia perceptiva del mundo.



Proceso para la construcción de un animal con material de reciclaje.

Fotografía de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Este trayecto no sólo implica un trabajo cognitivo, sino también emotivo y sensible, que permite educar visualmente y estimula la comprensión de las diversas manifestaciones artísticas.

5. Prácticas interdisciplinarias en la intervención

En este apartado se presenta una reflexión basada en el trabajo interdisciplinario que se desarrolló a lo largo del proyecto. El proceso es descrito tomando en cuenta las tres fases del mismo, proyecto Basura-reciclaje, taller a docentes de telesecundaria y proyecto de reforestación.

A. El trabajo por proyectos, articulación de los especialistas

En el primer proyecto denominado Basura-reciclaje, se pueden identificar varias aproximaciones al trabajo interdisciplinario, que se desarrollaron en la medida en que los especialistas nos articulamos.

El trabajo por proyectos consideró los tres grupos de la telesecundaria, la idea del grupo de docentes sobre la escuela sustentable y la indagación artística interdisciplinaria con la intención de producir un *performance* y una instalación. El proyecto se desarrolló en ocho sesiones de trabajo y la presentación de los productos, a lo largo del proceso se acompañó a los docentes de telesecundaria en el aprendizaje de estrategias para la enseñanza de las artes, asimismo se favoreció el proceso formativo de los estudiantes.

En el caso de las artes visuales y literatura se implementó en los tres grados la misma secuencia de aprendizaje, durante la primera sesión cada grupo transitó por todas las disciplinas, a partir de

la segunda sesión trabajamos en dos grupos, artes visuales y literatura por un lado, danza, teatro y música por el otro. Por ejemplo, el grupo de primer año tomaba danza, teatro y música, después pasaba a artes visuales y literatura, o viceversa. La tarea a realizar, la instalación y el *performance*, permitió el diálogo entre las disciplinas y la articulación a partir de la noción de paisaje para el trabajo interdisciplinario.

En el desarrollo del proyecto se pueden identificar “modos” y estrategias de trabajo, que pueden potenciar la enseñanza de las artes visuales desde una mirada interdisciplinaria, utilizando no sólo la imagen como medio, sino otros materiales como la palabra, el movimiento, el sonido, y la narrativa.

a. La palabra. El trabajo con la literatura permite identificar el uso de la palabra como medio para el trabajo plástico, y así lograr prácticas interdisciplinarias.

Los estudiantes iniciaron las sesiones de artes visuales y literatura con la apreciación de un texto, para así identificar sus cualidades estéticas; la mediación docente es importante ya que es él quien “guía la mirada” a partir de cuestionamientos y reflexiones, los estudiantes a partir del texto y de la imaginación producen imágenes mentales. Estas imágenes mentales detonan el trabajo plástico y visual, los estudiantes a partir de la contrastación y observación del entorno desarrollan la percepción, el docente nuevamente guía la mirada, tomando como base conceptos o temáticas a trabajar, por ejemplo, identificar las cualidades del paisaje; posteriormente los estudiantes escriben un texto, en nuestro caso una copla, y el texto es llevado a su representación visual, en él los estudiantes expresan sus ideas. Una vez terminado un producto visual, los estudiantes lo aprecian, es decir, perciben sus cualidades, para así interpretar la imagen, leerla.

Este proceso del texto a la imagen y de la imagen al texto, permite hacer un vínculo con las distintas asignaturas, particularmente con español. A lo largo del proyecto los estudiantes produjeron imágenes, objetos y acciones detonados por la literatura, pero también trabajaron con textos como la copla.

En este trabajo de expresión visual los estudiantes pasan de la imagen figurativa a la abstracción utilizando formas de expresión miméticas, convencionales y expresivas.

b. El movimiento. El trabajo con las artes visuales desde el uso del cuerpo y su movimiento permite dialogar con la danza y el teatro, pero también con la educación física.

A lo largo de esta primera etapa los estudiantes en la telesecundaria en su trayecto iban de la exploración del movimiento a la producción plástica o viceversa, debido a que pasaban por la danza y las artes visuales, cada disciplina en su espacio y horario. Sin embargo debido a la integración mediante el paisaje y los animales, así como al diálogo disciplinar se logró el trabajo interdisciplinario.

Un ejemplo concreto de este diálogo interdisciplinario fue el trabajo con animales en peligro de extinción. La especialista en danza trabajó con los estudiantes de primer año para que llevaran

al cuerpo la postura y movimiento de algún animal de la zona, en peligro de extinción, para ello recurrió al uso de imágenes, las mostró a los estudiantes y ellos realizaron movimientos con los que expresaron al animal. Aquí identificamos cómo pasan de la percepción a la expresión. La sesión concluyó con una secuencia de movimiento. Enseguida, los estudiantes pasaron al salón de artes visuales, la especialista en literatura leyó un texto, relacionado con la temática de los animales, los estudiantes identificaron sus cualidades estéticas, las percibieron y expresaron sus ideas.

Los estudiantes con la experiencia previa en danza estaban más perceptivos y escribieron una copla sobre un animal y la expresaron visualmente mediante el dibujo; en sesiones posteriores, pasaron de la bidimensionalidad a la tridimensionalidad, utilizando plastilina y botellas de PET. En el cierre del proyecto lograron caracterizarse como dicho animal y para ello recurrieron al maquillaje y al trabajo escénico.

En esta descripción se pueden identificar los cruces que permiten el diálogo interdisciplinario, la representación de un animal, que puede entenderse a partir de los trayectos planteados anteriormente; es decir, pasar de la imagen mental a la material, de lo bidimensional a lo tridimensional, de la imagen al objeto y del objeto a la acción. En este ejemplo los estudiantes pasan por este proceso y participan activamente en la construcción del *performance* y la instalación.

c. El sonido. El trabajo plástico también puede ser detonado por el sonido o por la música, o incluso se puede imaginar el sonido que tiene o evoca una imagen, un objeto o una acción.

El diálogo entre las artes visuales y la literatura con la disciplina de la música, tuvo lugar en el momento en que se propuso musicalizar la copla y su representación visual, los estudiantes propusieron hacer un *rap* con las letras de las coplas, y al llevar a cabo esta iniciativa, transitaron por dos procesos de percepción y representación, a partir de identificar las cualidades de las coplas, expresando sus ideas con dos formas distintas, una visual y una sonora tomando como base la palabra.

En la elaboración de la instalación se observó un estrecho diálogo entre artes visuales y música. Se tomó como base la idea de elaborar un “toldo” (una cubierta a manera de lona, instalado en el área verde de la escuela, sostenida por los árboles), el cual se elaboró con flores hechas con botellas de PET, dichas flores formaban un colibrí. El toldo fue la escenografía del *performance* y una instalación dentro de la escuela.

En el proceso de elaboración se propuso que la instalación fuera sonora, debido a que estaría al aire libre y el viento podría contribuir a generar sonido. Fue así que, además de la imagen del colibrí y de una composición con flores de colores, se instalaron maderas y cuentas que colgaban de hilos, que con el viento generaban sonido al chocar unas con otras. La instalación podía ser recorrida, y al cruzarla y mover los hilos se generaba el sonido.

El proceso de trabajo para montar la instalación, elaborada por los estudiantes de tercer año, requirió de cuatro sesiones, en las que los estudiantes cortaban botellas, montaban a una malla de

acero e integraban los materiales sonoros; en este espacio la música también estuvo presente, dado que mientras trabajaban los estudiantes compartían sus gustos musicales, cantaban y escuchaban música que tenían en sus celulares. Este ejemplo no muestra la interdisciplina, pero sí ejemplifica cómo la música puede ser un aliciente para disponer al trabajo plástico.

En suma, el diálogo interdisciplinario entre artes visuales y música permitió la elaboración de una instalación sonora, en la que los estudiantes bocetaron una imagen, la trasladaron a un toldo que fue la base de la instalación, y buscaron la posibilidad para que generara sonido.

d. La narrativa. El trabajo con la narrativa visual permite hacer un vínculo con la narrativa escénica para identificar situaciones y acercarnos al teatro.

Identificar la narrativa de una imagen permite comprender parte de sus significados. A lo largo del proyecto, en el trabajo con las artes visuales se llevó a los estudiantes a interpretar sus imágenes y construir narrativas visuales, que posteriormente detonarían no sólo la expresión visual, sino también la escénica.

El diálogo entre las artes visuales y el teatro se dio en el momento de creación del *performance* y del montaje escénico; los estudiantes, una vez que elaboraron imágenes bidimensionales y tridimensionales y las representaron con el cuerpo, escribieron un guion basado en mitos y leyendas prehispánicas tomando como tema a los animales. De esta manera se dio un cruce con teatro y literatura, ellos escenificaron el mito, caracterizando los personajes, para lo cual diseñaron el vestuario y su maquillaje, pasando así de la elaboración de imágenes y objetos a la acción, es decir, al *performance*.

En la escenificación también se puede apreciar el resultado del trabajo interdisciplinario entre artes visuales y teatro, los estudiantes exploraron posibilidades de llevar a la escena el guion, tomando como base los elementos de la instalación.

B. El retrato del docente. Taller

Una vez concluido el primer proyecto, los especialistas acordamos trabajar con los docentes en la implementación de un taller por disciplina para plantear el enfoque metodológico del trabajo realizado en el proyecto, a fin de que ellos pudieran reflexionar sobre su práctica y la manera de apropiarse de elementos.

Para este taller se trabajó con la dupla artes visuales y literatura, y se eligió como tema el retrato, los docentes pasaron por el mismo proceso que los estudiantes, con la diferencia que ellos reflexionaron sobre los elementos teóricos y metodológicos que sustentan la intervención.

El taller detonó en los docentes la reflexión sobre su propia práctica, así como la identificación de sus potencialidades y carencias, ellos se enfrentaron a los trayectos planteados en este texto y pasaron de la percepción a la expresión.



Procesos de expresión y apreciación por parte de los docentes durante el taller de retrato.
Fotografías de Rosa María G. Rivera García. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Durante este taller los docentes identificaron la noción de imagen como eje que permite el trabajo interdisciplinario, y la noción de retrato como otro nodo temático que también favorece la interdisciplina. Identificaron en una sesión de trabajo las posibilidades del trabajo plástico y literario, así como sus posibilidades para dialogar con otras disciplinas. Finalmente identificaron el encuadre metodológico para el trabajo con las imágenes en el aula, el cual se ha mencionado en la primera parte de este texto.

A lo largo del taller los docentes mostraron sus posibilidades expresivas y fueron partícipes de un proceso de acompañamiento y, por lo tanto, del taller en el que expresaron sus inquietudes y necesidades específicas, en torno a la enseñanza de las artes visuales y la literatura.

C. Acompañamiento al docente de primer grado en el proyecto de reforestación.

La última etapa del acompañamiento sólo la continuó el docente de primer año, él retomó la idea de reforestación y la construcción de un jardín botánico; esta idea fue presentada en un principio por los tres docentes de la telesecundaria. Para ello recurrió al trabajo interdisciplinario, los estudiantes elaboraron además del jardín botánico un producto audiovisual, basado en un guion filmico.

Durante el progreso del proyecto, el docente desarrolló todas las sesiones de artes visuales y literatura, los especialistas de estas disciplinas lo fuimos orientando, en cuanto al uso de consignas y materiales, así como en puntualizar elementos de la perspectiva metodológica, con la intención de que se los fuera apropiando e incorporándolos a su práctica docente.

Gracias a su formación en arquitectura, el docente pudo asimilar e identificar los saberes metodológicos con los cuales completar su intervención con las artes visuales; dado que su disciplina forma parte de las artes plásticas tradicionales, en cierta medida maneja los conceptos y conocimientos de las artes visuales.

El acompañamiento fue dado considerando la planeación y la práctica del docente, él aplicó la planeación tomando como base la propuesta de enseñanza de las artes visuales del primer proyecto, es decir, llevar a los estudiantes de la percepción a la expresión, tomando las siguientes rutas: de lo bidimensional a lo tridimensional, de la imagen al objeto y del objeto a la acción, así como lo figurativo, lo geométrico y lo abstracto. Pudo hacer cruces interdisciplinarios a partir de los materiales de las artes, la imagen, la palabra, el movimiento, el sonido y la narrativa.

Así los especialistas lo dejamos que trabajara libremente con sus estudiantes, siguiendo el planteamiento del proyecto, y al cierre de las sesiones lo retroalimentamos, le sugerimos formas para llevar a los estudiantes a la reflexión, y resaltamos sus potencialidades e intervenciones exitosas.

La interdisciplina se logró durante la intervención y se pudo transitar de la imagen al objeto, y del objeto al cuerpo, para así trabajar con danza y teatro; el trabajo con la imagen también permitió que los estudiantes elaboraran guiones, mismos que después fueron llevados a un producto audiovisual.

El docente además integró las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); los estudiantes elaboraron dibujos que posteriormente fueron llevados a la tridimensionalidad con plastilina, y después mediante un programa de cómputo se produjeron como imágenes digitales.

Los estudiantes integraron los conocimientos que fueron adquiriendo y poniendo en práctica, tomando en cuenta las distintas disciplinas y experiencias vividas, presentaron guiones filmicos que dieron cuenta de un proceso interdisciplinario, en el que mediante la música, la danza, la literatura y el teatro, produjeron un audiovisual con la intención de reflexionar sobre la naturaleza, las plantas medicinales y los saberes tradicionales.

El docente en este proceso de acompañamiento fue reconociendo sus potencialidades, y nosotros lo fuimos llevando a la reflexión sobre su práctica y sobre la enseñanza de las artes.

Conclusiones

El proyecto de investigación del que se ha hablado a lo largo de este texto, me permitió reflexionar sobre la enseñanza de las artes visuales desde un enfoque interdisciplinario que puede aplicarse en el sistema de telesecundaria. Este enfoque se pudo desarrollar gracias al trabajo por proyectos, mismo que posibilita el diálogo disciplinar y el logro de aprendizajes significativos.

La propuesta partió de generar en los estudiantes procesos de alfabetización visual, para desarrollar el pensamiento visual se tomó como eje central la imagen, se propusieron ejercicios apreciativos (percepción), expresivos, y de contextualización, para producir imágenes, objetos y acciones; se tomó como nodo un tema o contenido curricular, y fue mediante la palabra, el movimiento, el sonido y la narrativa, que se estimularon los diálogos disciplinares, no sólo entre las artes, sino entre las

demás asignaturas del curriculum. El docente a través de la mediación realizada, tomó en cuenta el cuestionamiento, la reflexión y la guía de la mirada, para llevar a los estudiantes a desarrollar la percepción visual y así ellos expresar sus ideas, sentimientos y emociones en materiales plásticos.

En esta propuesta se buscaba que los estudiantes identificaran distintas prácticas de las artes visuales, como el dibujo, la pintura, la escultura, la instalación, el *performance*, entre otras, para lo cual recurrí a trazar rutas de trabajo que posibilitan que los estudiantes puedan leer las imágenes y reconozcan sus usos y funciones.

Un proceso de alfabetización visual permite no sólo aprender a decodificar las imágenes, sino también a entender sus contextos. Durante el proceso de acompañamiento a docentes se reflexionó sobre el uso de la imagen en las artes visuales, y como recurso en la enseñanza en general, lo que puede permitir el diálogo disciplinar y la interdisciplina.

La enseñanza de las artes visuales desde una perspectiva interdisciplinaria en telesecundaria, permitió que los docentes acompañados se apropiaran de estrategias metodológicas para integrarlas a su práctica, que los estudiantes desarrollaran la percepción visual y pudieran expresar visualmente sus ideas y experiencias de vida, y con ello lograr aprendizajes significativos que les permitieron producir distintas expresiones artísticas.

El proyecto de investigación como proceso de indagación, me permitió también cuestionar mi propuesta de trabajo e identificar en ella posibles rutas, mismas que dieron claridad a los docentes de telesecundaria en la enseñanza de las artes visuales.

Referencias bibliográficas

- Acha, J. (2006). *Los conceptos esenciales de las artes plásticas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- Calvo, F. (2005). *Los géneros de la pintura*. Madrid: Taurus.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dondis, D. (2008). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2008). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- _____ (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Édere.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis. Revista Académica de la Universidad Bolivariana*. 1 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510313>
- SEP (2011). *Programas de la asignatura de Artes. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública/Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Zamora, A. (2006). *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. México: Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM.



Proceso de construcción de personaje para historieta durante el proyecto de Reforestación.
Fotografías de Gerardo Zaballa, Rosa María G. Rivera García, Adriana J. Córdoba Triana.
Tequexquínahuac, 2012-2013. Archivo del equipo de investigación.

Intervención didáctica musical en una telesecundaria: implementación de metodologías para la improvisación¹

Gerardo Zaballa García*

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre los procesos de improvisación y composición colectiva de los estudiantes de una telesecundaria, ubicada en Tequexquináhuac, Texcoco, Estado de México, a partir de la articulación y adecuación de diversas metodologías en la enseñanza de la música. Durante la intervención realizada uno de los elementos que se propuso fue la exploración sonora y el desarrollo creativo, por lo cual, dejando a un lado las convenciones de la teoría tradicional de la educación musical, los estudiantes se acercaron a las posibilidades de diversos objetos sonoros para generar sus propias composiciones, al tiempo que aprendieron a elaborar instrumentos con material de reciclaje. Este proceso se articuló posteriormente con una exploración tonal con xilófonos (construidos por el especialista, profesor y alumnos), la cual detonó procesos de improvisación musical que enriquecieron los modos de composición previos.

* Candidato a maestro en desarrollo educativo, profesor de Artes Música de educación secundaria en la SEP y de Educación estética y artística en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

¹ Este trabajo contó con la dirección y apoyo en la redacción de la Dra. Alejandra Ferreiro Pérez, investigadora del Cenidi-Danza y coordinadora de este proyecto.

Introducción

En el presente artículo se muestra el uso de metodologías de la enseñanza de la música que en el marco de una exploración artística interdisciplinaria favorecieron los procesos de improvisación en el estudiante. Destaca la aplicación de un enfoque alternativo a la visión de la alfabetización y adiestramiento técnico de la educación tradicional musical.

Asimismo se subrayan algunas características de los procesos y productos de la improvisación realizada por los alumnos y generada a partir de algunas propuestas metodológicas, que fueron documentadas en la tesis de maestría² *La improvisación musical de los estudiantes de primer grado de telesecundaria*. También se han incluido de este documento, algunos de los datos y resultados obtenidos a partir del análisis musical y de video.

Durante la intervención, tanto el profesor de la telesecundaria como los especialistas en los lenguajes artísticos, orientaron la metodología del trabajo artístico hacia una pedagogía de las artes más apegada a las necesidades de los niños.³

Si bien la intervención se desarrolló en un contexto específico, es muy probable que muchas de esas condiciones sean repetibles en más de un caso, dado el escenario heterogéneo de la escuela en nuestro país. De ahí la pertinencia de compartir la experiencia como parte de ese otro gran diálogo: el de los docentes preocupados por abordar la problemática que entraña la implementación de propuestas creativas musicales en el aula.

Los buenos modelos constituyen una inagotable fuente de ideas. Por ello sustenté la intervención en las metodologías de Schafer (1992) sobre ecología sonora y composición en el aula, construcción de instrumentos (Summit & Widess, 2002) y la música popular como modelo para la improvisación tonal (Coker, 1987). Pero también influyeron en el proceso creativo musical las tareas realizadas por los especialistas de las otras disciplinas artísticas como el Alfabeto del movimiento, la creación literaria y la composición visual.

1. Las condiciones de la intervención didáctica musical

La investigación se realizó en el marco del proyecto *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria*, en el que se llevó a cabo un acompañamiento docente presencial y virtual. En el proyecto de intervención se buscó promover la interdisciplinariedad en las artes; sin embargo, en este artículo haré referencia principalmente al proceso que como docente-especialista en música desarrollé con los estudiantes de la telesecundaria.

En el proyecto de intervención, el primer paso fue hacer secuencias didácticas que permitieran trabajar la temática elegida por los profesores (la sustentabilidad), con la línea de arte y cultura de la escuela de tiempo completo. La secuencia fue una oportunidad para articular los conocimientos y

² La cual elaboré en el programa de Maestría en Desarrollo Educativo línea de educación artística de la UPN, que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes del CONACULTA (Convenio UPN – CENART: 2002).

³ En el caso de la música se partió de la metodología Orff y no de una filosofía que resaltara la necesidad de alfabetizar o transmitir valores culturales tradicionales de una generación a otra como la metodología Kodaly (Giráldez, 2010).

fortalecer el aprendizaje, considerando esta temática. Por otro lado, la secuencia misma, favoreció el diálogo entre la música y las otras disciplinas artísticas.

Para desarrollar el proyecto se acordó que los alumnos de todos los grados realizaran una instalación-*performance*. En cuanto a la propuesta metodológica, el equipo integrado por especialistas de artes visuales, danza, literatura, música y teatro, eligió la exploración creativa como un modo de acercar a los alumnos a las artes.

En la investigación definí como objetivo observar y describir los procesos creativos musicales de los alumnos de primer grado de la telesecundaria, a partir de la articulación de varias propuestas metodológicas musicales.



La copla como punto de partida para la creación musical.

Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Implementé una propuesta metodológica que privilegiara el principio freiriano de la participación simétrica. Es decir anteponer siempre los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes (Torres, 2008, p. 6). En suma, privilegié el diálogo en el acto educativo en las acciones de hacer y escuchar música. Acciones musicales que por cierto, los propios estudiantes experimentaron, promovieron (Loizaga citando a Regelski, 2011, p. 215).

A partir de un enfoque de la enseñanza de la música para los no músicos, diseñé un taller de música dirigido a los profesores, en el cual tuve oportunidad de pilotear las propuestas de composición en el aula (con ellos como creadores), que más adelante apliqué con los alumnos de primer grado.

2. Los primeros pasos: El paisaje sonoro

La temática de la sustentabilidad se desarrolló en dos proyectos, el primero fue el del reciclaje de la basura y el segundo el de la reforestación. En ambos proyectos, la primera propuesta metodológica musical empleada se sustentó en las actividades sugeridas en el texto de Murray Schafer (1992), *Hacia una educación sonora* y los *Apuntes* para telesecundaria de primer grado.

Tomé como punto de partida las orientaciones de estos textos para desarrollar nuevas actividades. Por ejemplo, la escucha atenta que abarcó los sonidos de la naturaleza, así como los sonidos del pasado y el presente de una comunidad que enfrenta problemas como la contaminación y el deterioro del ambiente.⁴ La experiencia sonora no sólo se enfocó en el entorno, sino que también permitió el reconocimiento del alumno de sí mismo.

En este sentido, el punto de partida no fue la música sino el sonido. Uno de los objetivos de la teoría de educación de Schafer (1992) es la identificación de sonidos en movimiento y en forma estática. El primer paso fue la escucha atenta a la respiración para posteriormente, dirigir la audición al paisaje sonoro de Tequexquináhuac (Ver Figura 1). A través de la escucha, el estudiante desarrolla su sensibilidad y percepción sonora de los sonidos de su medio ambiente. La percepción sonora fue primordial en esta etapa, pues se favorecieron los procesos creativos a través de prácticas de reproducción de sonidos cotidianos y mediante la manipulación de objetos sonoros.

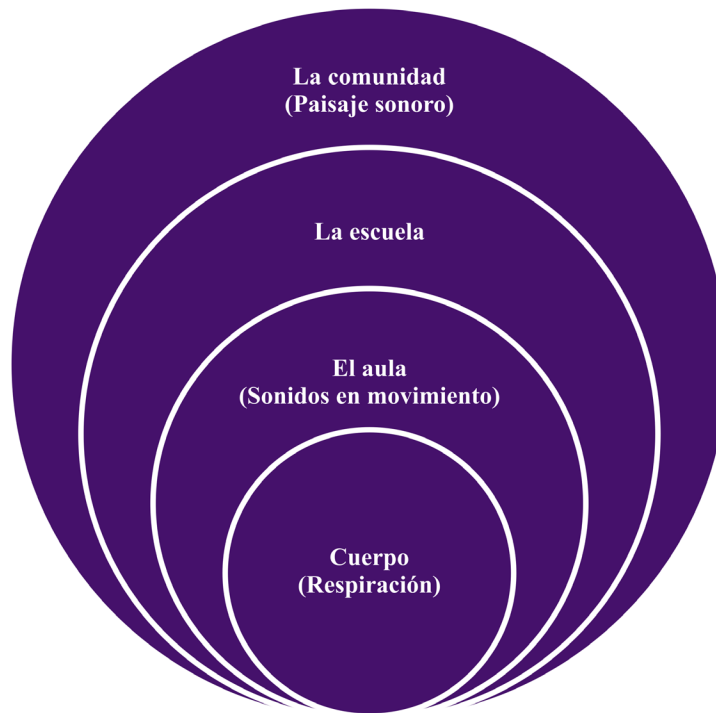


Figura 1. De la audición del cuerpo hacia el paisaje sonoro (elaboración propia).

⁴ La escuela tiene una problemática de contaminación biológica a través del agua, debido a que los desagües desembocan en los ríos San Bernardino y San Juan. Estos ríos son fuente de contaminación de alimentos por parásitos. Asimismo, se tienen registros de que en Tequexquináhuac existió una gran variedad de especies de mamíferos grandes y reptiles que, aún hoy en día, cuenta con interesantes especies endémicas como el camaleón cornudo.

Los paisajes sonoros parten del reconocimiento de las peculiaridades acústicas de los diferentes entornos. Junto con las actividades iniciales de sensibilización, especialistas, profesores y alumnos redescubrimos las diferencias entre el ambiente sonoro fuera y adentro del plantel. Para la percepción del ambiente sonoro externo caminamos por la carretera de terracería y nos detuvimos en varios puntos. Fue posible que los estudiantes registraran una considerable variedad de aves de la región. Estas experiencias les dieron una nueva visión (y audición) del entorno, a partir de la cual formularon nuevas preguntas acerca del paisaje sonoro de su comunidad, como por ejemplo ¿Cuántas clases de cantos de aves puedes reconocer? ¿Hay pausas y momentos de más intensidad sonora en el canto de esas aves?

Los estudiantes identificaron varios tipos de sonidos y diferentes distancias donde eran producidos. A partir de la percepción sonora y del reconocimiento del entorno fue inevitable observar la realidad de la sobre explotación del suelo de Tequexquináhuac. De hecho, camino a la escuela hay un punto desde el cual los alumnos percibieron las labores de los trascabos en las minas de arena, lo que permitió hacer un recorrido sonoro y reflexionar sobre esos trabajos de excavación. Debido al corte que se hace al subsuelo, los estudiantes podían ver las capas del terreno que delatan diferentes etapas de la tierra. Hay capas tan antiguas como cuando la tierra pasó por glaciaciones y deshielo. Para realizar una *contextualización*⁵ en el proceso de aprendizaje de la *apreciación* sonora, se dirigió la audición del alumno hacia el pasado a través de la pregunta ¿Cómo crees que era la vida en la cuenca de Texcoco en el pleistoceno?

3. Construir el propio sonido

Esta propuesta se implementó desde las actividades de la ecología sonora. A los alumnos se les pidió que elaboraran objetos e instrumentos con la finalidad de “reproducir sonidos del medio ambiente” (Schafer, 1992), posteriormente exploraron las posibilidades sonoras de cada objeto y reprodujeron el sonido del medio ambiente que se les ha solicitado.

La fuente de inspiración fue la laudería popular, para lo cual recurrí a los siguientes textos: *Con la música en las manos* (Fernández, 2008), *Great Folk instruments* (Waring, 1999), *Making Gourd Musical Instruments* (Summit & Widess, 2002). Gracias al primer texto conecté el tema de la sustentabilidad con la elaboración de instrumentos con los materiales de reciclaje que se tenían a la mano en el entorno de la escuela. El segundo texto, me sirvió para hacerme de recursos e instrumentos que se complementarían con los que los alumnos elaboraron. A partir de una propuesta de música etnográfica en la que se pueden hacer sonidos empleando recursos de la naturaleza como el guaje, elaboré instrumentos que completarían las cuatro familias de la organología: idiófonos, membranófonos, aerófonos y cordófonos. Tomando en cuenta las limitaciones que pueden presentarse en el aula, la laudería popular ofrece la posibilidad de crear instrumentos alternativos con la misma sonoridad de los convencionales.

De este modo, opté por llevar instrumentos de guaje porque: “La parte más difícil de elaborar

⁵ Uno de los ejes sugeridos para la enseñanza de las artes en la educación básica en la RES del 2006.

de un instrumento es el resonador: esa parte en donde se desarrolla realmente la sonoridad distintiva del instrumento” (Summit & Widess, 2002, p. 9). Los guajes son resonadores naturales y prácticamente no hay que hacerles nada para que amplifiquen el sonido. Es suficiente cortar y limpiar para hacer una caja resonadora de bastante efectividad.

¿Por qué hacer estos instrumentos en el aula? Tocar instrumentos contruidos por uno mismo permite entender mejor las tradiciones que hay alrededor de cada sonido en particular. Por otro lado, Summit & Widess (2002) dicen que los instrumentos de la tradición occidental actual son extremadamente sofisticados. En cierta forma son “la quintaesencia del arte del hacedor de instrumentos” (p. 10). El proceso de su elaboración requiere de una alta habilidad técnica y de herramienta especializada. Por consiguiente, tratar de copiarlos conduciría inevitablemente a una cruda decepción.

El texto de Summit & Widess (2002) *Making Gourd Musical Instruments* no sólo es un manual sino que ofrece la oportunidad de reconsiderar y volver a desarrollar el arte de tocar música y todo lo que esto involucra. Cada instrumento actual tiene un antecesor en un instrumento de guaje. En cuanto a los materiales, éstos pueden encontrarse en el reciclaje o en materiales de tlapalería. Prácticamente se pueden elaborar instrumentos de todas las familias. Lo más importante es construir instrumentos afinables y tocables.



Ensamble de percusiones integrado por alumnas de segundo grado quienes sonorizaron el *performance*.
Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Por su parte Dennis Waring (1999), educador musical y etnomusicólogo, propone un camino hacia el placer de “hacer música”, mediante la construcción de los instrumentos que posteriormente se van a tocar (p. 4). Waring (1999) parte de la premisa de que la construcción y ejecución de instrumentos no está reservada para los artesanos y músicos altamente calificados (p. 4). Esta experiencia está al alcance de cualquiera que quiera crear sus “deseos sonoros” con sus propios recursos.

En la laudería también hay posturas ideológicas respecto a la accesibilidad a este campo. En cierta forma hay quienes insisten en la restricción, o bien quienes apuestan al acceso de quien desee iniciarse en la construcción de fuentes sonoras. Esta última postura no es propia de la tradición occidental sino de otras culturas. Por ejemplo, Waring (1999) dice que en otras culturas los constructores de instrumentos hacen uso de los materiales que su entorno les ofrece como troncos, semillas, guajes, hojas, o bien utilizan material de reciclaje como lo hicieron los estudiantes de la telesecundaria en el proyecto Basura-reciclaje. Por su parte, Small (1992) menciona el caso de comunidades de África en donde previamente a la ceremonia de la comunidad, los sujetos construyen los instrumentos que ellos mismos ejecutarán.

4. Creación sonora y literatura: La copla como elemento detonador de la creación musical

Las exploraciones realizadas en las otras disciplinas artísticas permearon las propuestas didácticas de la música. En el marco de esta intervención interdisciplinaria de exploración y desarrollo de creatividad artística, surgió la iniciativa de la creación de textos literarios a través de la copla.⁶ Durante el proceso, los especialistas de danza, música y teatro propusieron que las coplas creadas por los estudiantes fueran “musicalizadas”. La tarea de “musicalizar” pudo haber sido interpretada a través de muchas acciones como acompañar con sonidos corporales o con objetos; sin embargo, los estudiantes eligieron realizar esta labor por medio de la expresión vocal.

En la sugerencia didáctica hecha a los profesores mediante la secuencia⁷ (interdisciplinariamente compartida) daba orientaciones encaminadas a que el estudiante realizara un producto original. Ahí les proponía identificar y ejecutar el acento métrico tanto en la lectura del texto como en su musicalización. El objetivo a trabajar era que la lectura de la copla se transformara en una ejecución rítmica con texto y que, posteriormente, se integraran otros elementos musicales a criterio de los estudiantes.

Como especialista, las evidencias me permitieron pensar que en la siguiente sesión mi función estaría encaminada a acompañar el canto, lo cual planteé en la secuencia:

El profesor (especialista) con ayuda de un instrumento armónico (guitarra) acompañará el resultado de la musicalización de la copla de sus alumnos (extracto de la secuencia del 31 de octubre de 2012).

⁶ Forma poética caracterizada por su lenguaje metafórico y sobre todo, por su métrica periódica.

⁷ Secuencia didáctica marcada como segunda sesión para desarrollarse el 31 de octubre de 2012. En la actividad se hacen sugerencias didácticas para acompañar el canto.

Pero ¿cuáles fueron las cualidades de las composiciones vocales inspiradas a partir de las coplas de los alumnos de primer grado de la telesecundaria? A partir de lo observado, destacó en particular en uno de los cantos una melodía sencilla pero con un centro tonal muy definido:

Algunos de los tonos y saltos interválicos no eran precisos pero se distinguía un canto a una voz en tonalidad mayor. Al seguirlos con la guitarra me di cuenta que era Do mayor (Diario de campo, 31 de octubre 2012).⁸

En cuanto a la rítmica, los alumnos cantaban y a la vez agitaban los idiófonos y se percibía con claridad que seguían su canto con un ritmo regular, un compás era de $\frac{3}{4}$. Una organización rítmica que sería recurrente en todo el proceso.

En la planeación de las estrategias sugeridas para “musicalizar” las coplas, sólo consideré los rubros rítmico y melódico. Sin embargo, el trabajo presentado por los estudiantes del primer año y dirigido por su profesor mostraba la presencia del elemento de la armonía.



Estudiante realizando actividad de educación sonora a partir de una imagen del “Chicharito”.
Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquinahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Por su complejidad, la enseñanza de la armonía se deja al final. Por el contrario, el ritmo ocupa un lugar prioritario, pues podemos considerarlo como el elemento que vive el niño o el adulto en primer lugar ya que lo contiene, así como la armonía contiene a su vez el ritmo y, por lo tanto, la melodía es posterior a la adquisición de ambas (Lacárcel, 2001, p. 55).

⁸ Una herramienta que utilicé para documentar mi proceso fue el diario de campo al que hago alusión.

Sin embargo, en las melodías realizadas por los estudiantes de la telesecundaria, la armonía estaba implícita en el contorno melódico como a continuación describo en un segmento del diario de campo del 13 de octubre de 2012.

Su canto estaba construido con base en las dos regiones armónicas más importantes de la tonalidad: tónica y dominante.

De hecho, al acompañar a los alumnos con un instrumento armónico como la guitarra, comprobé la presencia de las regiones armónicas en el contorno melódico. La armonía suele hacerse desde la noción de la creación de estructuras y reglas complejas. Sin embargo, no se debe descartar la manifestación de este elemento de la música a partir de una expresión más modesta, pero no menos significativa como es la sensación del estudiante del cambio de región armónica en un contorno melódico.

Se vive la experiencia armónica en la identificación auditiva y sensibilización de las regiones armónicas del contorno melódico como lo realizaron los estudiantes; es decir, más cercana a una vivencia sonora que a una conceptualización musical.

La sección que estaba más desorganizada eran los monocordios. En una segunda ocasión en que interpretaron la canción, les enseñé una figura con dos tonos, que podían utilizarla para respaldar el cambio de armonía de tónica a dominante y viceversa. Lo cual siguieron muy bien cuando los apoyé con la guitarra. (Diario de campo, 31 de octubre de 2012).

Los teóricos suelen respetar en exceso a la armonía, como Lacárcel (2001), quien afirma, “la armonía al no existir en la naturaleza, se construye desde la mente”. Según esta autora, al ser una tarea intelectual, la armonía es “un conocimiento pues sólo así se es capaz de llevar a cabo el análisis y la síntesis” (p. 55). Pero una de las críticas que se le suelen hacer al músico de formación académica es su incapacidad para desempeñarse eficientemente en esta faceta del reconocimiento auditivo común en la música popular. Gordon (citado por Pérez, 2014, s/p) lo expresa de manera contundente:

Qué nos ha ocurrido para que aquello que ha sido creado para nuestro goce y disfrute, el gran arte sonoro e interpretativo se haya convertido en un ejercicio visual, mental y teórico, muy alejado de aquella vivencia musical directa con la que la música nos enamoró.

Los alumnos nos enseñaron a no temerle a la armonía, a pensar en no analizarla o sintetizarla desde la teoría, sino a fluir con ella a través de la vivencia de seguir el contorno de la melodía.

La interpretación musical de los textos literarios no sólo se manifestó a través de cantos bien resueltos en el ámbito rítmico–melódico, sino también en una forma de expresión juvenil muy peculiar: el *rap*. En este género se transgreden los elementos de la música occidental como la periodicidad regular del compás y el orden tonal. El *rap* no se canta, se dice o se recita como *canto llano*.⁹ La analogía la utiliza Shusterman (2002), quien identificó que el punto de partida es

⁹ También conocido como canto gregoriano.

el texto. El *rap* y el *canto llano* son similares en cuanto a su carácter recitativo y a la ausencia de instrumentos musicales, como de hecho fue presentado por los alumnos.

Por una parte, el *rap* desafía todos los requisitos que la élite cultural establece para el arte puro, la música pura. Y, por otra, cuestiona las bases de la ideología de la modernidad. Es así mismo una crítica política contra quienes tienen el poder de la industria musical comercial. Hay también un juego del rapero en el que juega con la ironía y se burla de los valores y la democracia (Shusterman, 2002). O más aún, como en el caso particular del *rap* del estudiante de primer grado, había una creación que más allá de los elementos musicales, encerraba una gran necesidad de levantar la voz y expresar en una nueva manera de verbalización a golpe de ritmo y emoción. Más allá de perseguir un objetivo musical puro, encontró el medio para integrarse a un grupo.

5. La percusión: primeros pasos a la construcción rítmica y compás

Las estudiantes de segundo grado fueron las encargadas de musicalizar (sonorizar) el *performance*¹⁰ como ensamble de percusiones. La dotación instrumental estaba compuesta por dos tambores *djembe*, idiófonos como las *tablillas de San Lázaro*¹¹ y una *batería* hecha con botes. En algunos momentos, uno de los tambores *djembe* contaba con dos ejecutantes, una frente a la otra. En las exploraciones, el número de integrantes variaba de 5 y 8 estudiantes. El resultado sonoro de ese ensamble fue un ritmo siempre continuo en donde los diferentes instrumentos se conjuntaban en forma complementaria. Desde este momento, la improvisación fue un estilo de interpretación propuesto por ellas.

El modelo de creación musical se iba perfilando hacia la dinámica que la metodología de la exploración del movimiento y el guion elaborado a partir de los mitos exigían.¹² Para este fin, los estilos de creación musical de los alumnos se desarrollaron en forma natural hacia la improvisación rítmica y los lenguajes de la música contemporánea; particularmente, hacia la exploración del sonido.

El acercamiento al sonido partió de la concientización de su presencia en el entorno hacia la exploración de las posibilidades expresivas del mismo. Por ejemplo, Swanwick (1991) reconoce en el acercamiento hacia el mundo sonoro como una manifestación más de la teoría musical centrada en los niños y adolescentes: “en las clases generales de música, al menos al principio, los alumnos deben explorar el sonido y sus posibilidades expresivas en lugar de iniciarlos en las destrezas y en las prácticas estilísticas de lenguajes musicales específicos (p. 21).

Otro factor a considerar fue la exploración interdisciplinaria. Ésta permitió acercar al alumno al sonido mediante el juego. La actividad propició la audición activa, la creación y la invención

¹⁰ Los especialistas decidimos canalizar la indagación artística de los estudiantes hacia la creación de una *instalación-performance*.

¹¹ Instrumento idiófono antecesor de las castañuelas. Dicho instrumento se elaboró con tablas de granadillo para diapasón de guitarra.

¹² En el desarrollo del proyecto, los especialistas propusimos ayudarnos de los mitos y leyendas sobre los animales de la región a fin de guiar la producción escénica.

a través de actividades lúdicas más que la asimilación de un repertorio o de técnicas para la interpretación instrumental. Improvisación y composición fueron los elementos que detonaron una serie de productos sonoros que también fueron acordes con otras exploraciones como la visual, la dancística y la literaria. El mismo Regelski, conmina al educador musical a mirar más allá de las fronteras de la música: “Para conseguir la efectividad los educadores musicales deben mantener contacto con ideas y personas procedentes de otras disciplinas” (Loizaga, 2011, p. 214).

El siglo xx es el siglo de la percusión. Las percusiones abren una nueva alternativa a los compositores que buscan nuevos sonidos, en muchas ocasiones, con nuevos instrumentos (Salas, 2007).

Con la nueva música surge un nuevo intérprete: el percusionista, quien se caracteriza por el manejo de más de un instrumento. Cada uno representa desafíos técnicos. Sin embargo, tiene a su favor que el reto interpretativo de la ejecución de todos los instrumentos se resume en las técnicas instrumentales como las del: tambor, marimba y timbal¹³ (Salas, 2007, p. 34). El desarrollo compositivo desde el siglo xx ha obligado al percusionista a poseer cualidades para la afinación, el canto y hasta la actuación. El percusionista debe estar abierto a las nuevas exigencias de los compositores en obras musicales cada vez más ligadas a la multidisciplinariedad.

6. Taller de música para profesores

Al concluir el proyecto Basura-reciclaje, se llevaron a cabo talleres de cada disciplina cuyo objetivo fue brindar elementos, herramientas y distintas técnicas para que los profesores pudieran trabajar las diferentes disciplinas con sus alumnos sin ser especialistas, y así tener algunas ideas para aplicarlas en la siguiente fase del proyecto. En dichos talleres, se partió de modelos de enseñanza de las artes que permitieran el aprendizaje de profesores no especialistas. Particularmente en el taller de música, se implementó con los docentes la propuesta de composición en el aula¹⁴. La metodología elegida en esta fase fue la composición con sonidos cotidianos y objetos sonoros por medio de representaciones gráficas no convencionales propuestas por Murray Schafer (1992) (ver Figura 2).

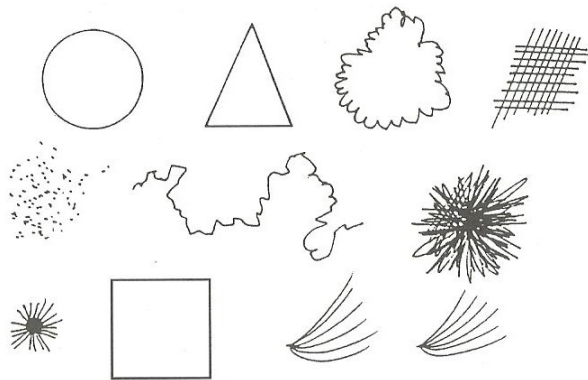


Figura 2. Imágenes tomadas del texto *Hacia una educación sonora* (Schafer, 1992, p. 65) que se utilizaron como escritura musical analógica

¹³ Esos instrumentos fueron la base de la exploración creativa de los estudiantes de la telesecundaria.

¹⁴ Actividad sugerida en *Apuntes de música de Telesecundaria* (SEP, 2008).

7. La llegada del xilófono

En esta etapa del proceso fue muy importante la presentación de los alumnos en el Centro Cultural Bicentenario de Texcoco,¹⁵ pues para enriquecerla sugerí el xilófono como otro instrumento al ensamble de percusiones de las estudiantes de segundo grado. Posteriormente, el profesor de primer año mostró interés en la construcción de xilófonos para su aula, por lo que a petición de él, construí tres instrumentos como recurso para el aula.¹⁶ El profesor reconoció en el xilófono una herramienta idónea de trabajo para la exploración musical de los alumnos. El xilófono ha sido un instrumento que diferentes culturas en el mundo han reconocido sus ventajas para la coordinación instrumental. Por su parte, la metodología Orff reconoce que el xilófono es un instrumento que facilita el desarrollo de la coordinación *óculo - muscular*. Por otro lado, diferentes culturas han creado sus propios xilófonos como la marimba en México y Centroamérica.

La marimba presenta una gran ventaja que los pedagogos de la percusión han pasado por alto por mucho tiempo, y que se convierte en una herramienta en extremo útil para el desarrollo de la musicalidad; y es que la marimba es un instrumento temperado. Los niños escuchan constantemente un instrumento afinado (Salas, 2007, p. 38).



Xilófono elaborado por el especialista en música y que se utilizó en la presentación de los alumnos de primer grado en el CCBT. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

¹⁵ Aun cuando el objetivo del proyecto de intervención fue que los niños vivieran el proceso y exploraran distintas posibilidades de expresión artística, sin importar las “presentaciones” o “montajes” escolares, se aceptó la solicitud del director del plantel para apoyar en una presentación de los niños. El motivo fue un evento conmemorativo del 45 aniversario de la telesecundaria. La presentación tuvo lugar en el Centro Cultural Mexiquense Bicentenario de Texcoco el 14 de febrero de 2013 (Rivera, 2014).

¹⁶ Durante el desarrollo de la intervención se contó con dos xilófonos más. El del especialista y uno construido para la maestrante-ayudante de investigación.

La inclusión de este instrumento permitió la inserción de una metodología de la enseñanza musical que se basara en la improvisación y recuperación del rol del alumno como creador nato.

En el proceso de construcción de los xilófonos, una de las tareas de mayor complejidad fue la de cortar y afinar las placas de madera de granadillo.¹⁷ Se aprovechó esta madera, que se usa en la construcción de guitarras como el diapason y el puente. Al adquirir estos materiales, el trabajo consistiría en cortar el largo de cada tablilla e ir gradualmente revisando la afinación hasta obtener una secuencia tonal (escala diatónica) de una octava y dos tonos más hasta la mediana.¹⁸

En primera instancia, parecería que la parte más importante en la construcción de este instrumento, sería la afinación de las placas. Sin embargo, construir el mueble que serviría de soporte a las placas también era una tarea cardinal, ya que de ello dependía la resonancia del xilófono.

Debido a los riesgos que implicaban para los estudiantes tareas como cortar y perforar la madera, se les asignaron las siguientes labores:

- Medir y trazar áreas y espacios de la madera que el especialista posteriormente cortaría o perforaría.¹⁹
- Ensamblar y atornillar con pijas las piezas del *mueble – soporte* del xilófono.
- Ensamblar la base del teclado con la suficiente firmeza para sostener las placas y permitir que vibren los tonos.
- Pulir, lijar y barnizar el instrumento una vez terminado.

8. Componer con sonidos

A partir de la educación sonora (Schafer, 1992), se orientó a los alumnos hacia la composición mediante el uso de grafías no convencionales como cuadrados, triángulos, espirales, puntos, etc. (ver Figura 2). La tarea fue en primera instancia, asignar un sonido característico a cada lámina y posteriormente, desarrollar una secuencia que se convertiría en una composición propia. La actividad dio un giro al contar con la intervención de la especialista en danza, quien agregó a esta actividad su propuesta de elaborar frases de movimiento como parte de una alfabetización dancística. Los estudiantes dejaron las convenciones de la música escrita para acercarse a las posibilidades del sonido y del juego, “centrando la actividad en la audición, la creación y la invención a través del juego más que sobre la asimilación de un repertorio o de técnicas para la interpretación instrumental” (Espinosa, 2011, p. 99).

Los estudiantes ejecutaron los sonidos que evocaban las imágenes de las láminas como espirales, triángulos, cuadrados. Se les planteaban los desafíos sugeridos por Schafer (1992) con preguntas como ¿cómo suena un triángulo? ¿y un cuadrado? Con diferentes instrumentos idiófonos, (un

¹⁷ El granadillo es una madera fina de rica sonoridad pero muy dura para cortar y dar la forma deseada.

¹⁸ De una escala de *do* a *do*, se agregan dos grados más. Es decir, hasta el tono *mi*.

¹⁹ Por ejemplo, los estudiantes calcularon el 22% a partir de los dos extremos de cada placa. Posteriormente, marcaron los espacios en los que el especialista más tarde hizo dos perforaciones transversales. Esos espacios sirvieron para atravesar con un cordón las placas y sostenerlas sobre el bastidor.

xilófono en una de las mesas), los estudiantes interpretaban los sonidos representados en las láminas a manera de simbología alternativa musical.

Posteriormente, se propuso a los participantes que colocaran en forma de secuencia las láminas que habían interpretado. El resultado obtenido fueron diferentes composiciones por cada mesa de trabajo. De cierta manera, los estudiantes, mediante el juego colectivo, desarrollaron composiciones en el momento. Además, las proposiciones sonoras de cada uno fueron constantemente completadas o modificadas por todos.

9. La improvisación grupal y nuevos recursos para el alumno: el xilófono y el tono

Una vez que los alumnos realizaron improvisaciones rítmico – melódicas en forma colectiva, me fue posible reconocer la presencia de centro tonal y en muchas ocasiones modal, creación por motivos, estructuras, acentos y coordinación instrumental con sección rítmica.

Una posibilidad didáctica en esta etapa fue la utilización de estrategias de aprendizaje de la música popular actual, alternativa que fue orientada por los propios estudiantes en *consonancia* con el especialista y profesor. Fue elección de los estudiantes pasar del nivel de la exploración con el sonido hacia la exploración tonal.

Elementos que dan estructura a la narrativa de una improvisación

Al llegar el xilófono a la telesecundaria se instauró *la tonalidad*. Esta última entendida como la manera de organizar las notas. En el sistema llamado *tonalidad*, la tónica es el grado más importante. Rige el punto de partida y el punto de regreso; el quinto tono (V) sobre la tónica (I), *la dominante*, es la segunda en la jerarquía tonal. El cuarto (IV)²⁰ sobre la tónica es *la subdominante*, y es la siguiente en importancia.



El xilófono “muestra- prototipo” utilizado en las primeras exploraciones sonoras en la intervención. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

²⁰ En el caso de esta intervención el (IV) se sustituyó por la *supertónica*, segundo grado (II).

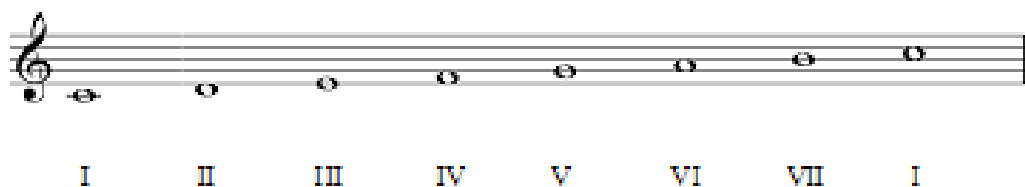
Escala diatónica de do mayor

Figura 3. Escala diatónica de do mayor

Los alumnos, en sesiones previas, ya habían mostrado seguridad e iniciativa para la improvisación, aunque fue necesario darles rutas y apoyos para la estructuración en torno al recurso de la tonalidad, en particular, las estrategias hacia el desarrollo melódico para la improvisación del jazzista Jerry Coker (1987).

Este método de improvisación se caracteriza por estudiar y localizar motivos, frases. Es decir, de analizar su estructura. En el *jazz* se emplean los mismos principios de la música académica: motivo, frase, etc. La audición es tan importante como el hacer. Los alumnos parecían seguir una recomendación muy importante, y era la de escuchar a sus compañeros. Un aspirante a improvisador en el *jazz* debe escuchar muchas improvisaciones y hacerlo con atención. Audición y ejecución son dos procesos dependientes uno del otro.

En su método, Coker (1987) parte de un primer paso que es la construcción de motivos. Más aún, el desarrollo del hábito de ir construyendo motivos propios. Pero ¿qué es un motivo para este maestro improvisador? Es una idea muy corta pero musicalmente completa. A su vez, cuenta con una terminación rítmicamente lógica, además de presentar tanto notas de larga duración como silencios.

En su metodología, Coker da la alternativa de construir primero los tonos sin rítmica, sobre todo en caso de que se dificulte al aprendiz. Los estudiantes de la telesecundaria, hacían simultáneamente ambas cosas en el acto.

La primera técnica para el desarrollo de motivos es la transposición. Es decir transportar el motivo en diferentes alturas, dicho de otra forma, iniciar cada motivo en diferentes puntos de partida (en diferentes placas del xilófono). Coker sugiere también seguir el contorno de una triada. En nuestro proceso, la triada tuvo un lugar importante como orientación en el proceso de las improvisaciones.

Posteriormente, se introdujo el elemento armónico o faceta armónica del instrumento, al integrar a la exploración triadas armónicas para complementar sus exploraciones rítmicas. Las regiones armónicas que se les brindaron a los estudiantes fueron: (I – ii²¹). Más adelante, se les invitó a que recuperaran dichas fórmulas y esquematizaciones melódicas y armónicas a su improvisación.

²¹ Al armonizar los grados de la escala, el segundo grado se cifra (ii) porque es un acorde menor.



Figura 4. Triadas de tónica y de segundo grado. Invitación al alumno para explorar por regiones armónicas

Recuperación

Sin embargo, si bien los estudiantes tenían frente a ellos xilófonos afinados diatónicamente (La mayor), es decir un sistema tonal de escala mayor, esto no era una limitante para experimentar con diferentes escalas. De acuerdo con las leyes de la teoría musical, sabemos que se puede iniciar una nueva escala por cada grado de una escala diatónica origen. A estas escalas se les llaman modos (ver Figura 5), los cuales por cierto se siguen utilizando en diferentes géneros como el *jazz*, el folklore, el flamenco y en diferentes subgéneros de *pop - rock* que los estudiantes suelen escuchar.

The image displays seven musical staves, each representing a mode of the major scale. Each staff shows the scale starting from a different degree of the C major scale (C, D, E, F, G, A, B). The modes are labeled as follows:

- Modo de *do*: jónico
- Modo de *re*: dórico
- Modo de *mi*: frigio
- Modo de *fa*: lidio
- Modo de *sol*: mixolidio
- Modo de *la*: eólico
- Modo de *si*: locrio

Figura 5. Las siete escalas modales

Al transcribir algunas de las improvisaciones de los alumnos, destaca el caso de una alumna que elige la nota *si* como tónica en un xilófono afinado en *la*, es decir, como primer grado de su pieza. El resultado de su elección es una escala o modo *dórico*.



Figura 6. Modo *dórico* a partir de la nota (Si)

Pero, ¿por qué se deduce que es una tónica? La razón es porque la alumna elige la misma nota como un punto de partida y retorno recurrente en toda su improvisación.

La propuesta metodológica del desarrollo melódico de la improvisación de Coker (1987), fue acorde a la manera espontánea en que los alumnos establecieron como punto de partida para sus improvisaciones: el motivo (ver Figura 7).

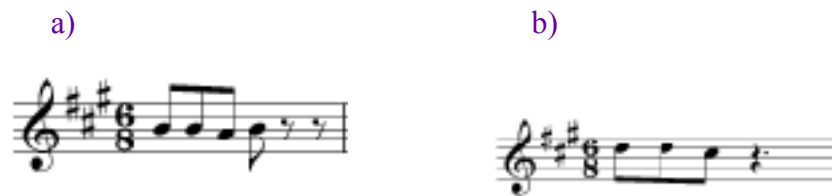


Figura 7. Motivos generadores de improvisaciones

Podría decirse que rítmicamente ambos motivos son lo mismo. Sin embargo, la gran diferencia es que en el (a) hay una resolución rítmica mientras que en el motivo (b), la alumna prescinde de esa conclusión. Cuando quiere hacer un desarrollo, utiliza el motivo (b) que no tiene resolución rítmica. Lo cual tiene lógica ya que al no contar con resolución o remate, ese motivo le permite continuar explorando posibilidades melódicas a manera de desarrollo (ver Figura 8).



Figura 8. Desarrollo melódico de improvisación de una alumna de la telesecundaria

Coker (1987) también hace referencia a la técnica de la organización de la improvisación en un nivel estructural más alto. Sugiere iniciar con la estructura más simple: el tema con variaciones. Sin embargo, esta sugerencia fue presentada en las exploraciones de los alumnos antes de que se les pudiera sugerir. En particular la alumna anteriormente citada, sigue el formato de la variación que es común en los idiomas del folklore, el clásico y el *jazz* (Figura 7). Es a partir de esta estructura sobre la cual la improvisación *florece* (Sloboda, 2012, p. 14).



Esquema de improvisación de alumna de telesecundaria del 14 de mayo de 2013.

Secuencia realizada a partir de un modelo de análisis de Sloboda (2012)



Esquema de improvisación jazzística. Modelo al análisis de Sloboda (2012). Adaptado de la mente musical:

La psicología cognitiva de la música. Madrid: Machado, p. 203.

Figura 9. Comparativo entre dos modelos de improvisación

Sloboda (2012) describe esta estructura como un tema que se compone de cuatro frases (típicamente de ocho compases de longitud). Las frases segundas y cuartas son repeticiones de la primera frase; la tercera frase es diferente, pero relacionada con la primera estilística y temáticamente.

Conclusiones a modo de discusión

A lo largo del proceso de intervención, especialista, profesor y estudiantes nos permitimos experimentar la música desde la exploración del mundo sonoro, desde la improvisación hasta la creatividad. De ahí, la necesidad de sustituir el modelo de la teoría tradicional que privilegia el desarrollo de destrezas para la ejecución de un repertorio establecido, del cual el estudiante es “heredero”.

Con frecuencia olvidamos que los artistas de cualquier tipo (hasta los profesionales más avanzados) deben empezar con la experimentación de las ideas y los materiales. No trabajan según “reglas”: trabajan por imaginación y experimentación, moldeando sus materiales para adecuarlos a las ideas que imaginaron (Espinosa citando a Schafer, 1992, p. 100).

Durante el proceso se rompió la barrera que impide reconocer e integrar tanto los aprendizajes *formales* como los aprendizajes *no formales e informales* en el aula de música. Es decir, además de ese aprendizaje estructurado que se brinda en los centros escolares, se dio cabida a ese otro aprendizaje en el que tiene cabida la intencionalidad del alumno (Loraiza, 2010).

Para Hargreaves (2005) el aprendizaje musical en los niños y jóvenes se produce en ausencia de los padres y maestros. A este aprendizaje lo llama *tercer entorno* y se produce en espacios de juego,

garajes,²² la propia habitación, el Internet, el video juego.²³ Dicho entorno está constituido por actividades autodirigidas, y engendran altos niveles de motivación y compromiso (Alsina, 2010). En la propuesta de intervención, se buscó crear un andamiaje que estuviera lo suficientemente apegado al *tercer entorno* del alumno de la telesecundaria. El desafío como especialista fue sustituir el rol de director musical por el de facilitador. Sobre todo, dar un giro en acciones como enseñar o informar por las de preguntar, estimular y ayudar.

Una de las características del aprendiz de la música popular (en todas sus expresiones), es la búsqueda de *autonomía*. Es decir, el músico popular no sólo busca apropiarse de un repertorio básico, sino que encuentra rutas de solución y sintetiza patrones recurrentes de estructura armónica y rítmica (Loraiza, 2010). Por el contrario, en la teoría tradicional de la enseñanza musical, el músico es dependiente de su *maestro* toda su vida.

La improvisación fue el medio para que el llamado *tercer entorno* se asentara en el aula y permitiera que los alumnos aprendieran unos de otros, crearan sus propios instrumentos y sonidos. Asimismo, una de las aportaciones de la investigación fue conocer los hábitos, las preferencias y expresiones del aprendizaje informal en el contexto formal de la escuela de tiempo completo.



El especialista en música guiando el proceso de improvisación tonal y modal de una alumna en el xilófono. Fotografía de J. Omar Pérez González. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

²² Para Hargreaves, el garaje es uno de los escenarios más importantes en el desarrollo de la música popular de la segunda mitad del siglo xx. Fue el escenario en donde los jóvenes exploraron y crearon los cimientos del Rock y el Pop. Hargreaves denomina a este fenómeno como la *garage music*.

²³ Recordar que en una entrevista realizada a Juan (alumno de primer grado) acerca de cómo creó el rap, gran parte de la entrevista sobre la génesis de su obra se desarrolla en torno al Internet y el video juego.

A lo largo de la intervención en la telesecundaria tuve oportunidad de documentar estilos muy diferentes de improvisación. Había equipos de alumnos que tenían predilección por la “disonancia” intencional, quienes desarrollaban contrapuntos a dos voces. Aquellos que hacían retos rítmicos en *sesquiáltera* o bien, las alumnas que tenían preferencia por las estructuras simétricas de mayor dimensión (Zaballa, 2014).

Una última reflexión que como especialista me dejó esta experiencia, se encaminó a valorar el rol creativo del profesor frente a los programas educativos, ya sea en la escuela de tiempo completo o la asignatura de artes en la telesecundaria. Frente a las prescripciones del currículum, como profesores siempre se debe subrayar la relevancia de la elaboración metodológica.

La tentación como especialista en el área de música me hacía proclive a ser transmisor de reglas y normas composicionales como las aprendidas en la carrera. Un ejemplo fue el tema de la disonancia en la composición y la improvisación. El primer impulso como guía en el aula por lo general fue “corregir” la disonancia. Sin embargo, sería conveniente preguntarse cuál es la intención expresiva del alumno al usar recurrentemente el “choque” de la disonancia (Zaballa, 2014).

No demeritar aquellos estilos que se desarrollaron en el aula de la telesecundaria como los opuestos a la organización de estructuras como frases o periodos. En particular, me refiero a las obras con desafíos rítmicos en compases complejos y de 6/8. Sentimiento y expresividad son los incentivos más confiables para guiar los procesos creativos de los alumnos. Detrás de cada frase, fórmula rítmica, etc., hay un fundamento y un porqué para el estudiante y no sólo un fin musical por sí mismo. Aprendemos a registrar, representar, organizar ideas con sentido y no sólo notas aisladas (Sloboda, 2012).

El sentido y el significado sustituyeron el universo de las notas aisladas del enfoque tradicional orientado hacia el desarrollo de destrezas para la ejecución de repertorios. Las metodologías de la composición e improvisación fueron pensadas para “atender las necesidades de los niños” (Swanwick, 2012, p. 17). Sin embargo, éstas también fungieron como un generoso dispositivo que permitió acceder a un valioso conocimiento del procesamiento de las formas de representación musical que realizaron los niños de Tequexquínáhuac. De las cuales destacaría las siguientes:

- Noción del sistema de sonidos con afinación que regula la organización de una composición, llamada tonalidad y, en el caso particular de esta escuela, la disposición de los sonidos en cuanto a la modalidad.
- No sólo elaboraron una composición o improvisación a partir de una construcción de motivos, también eligieron tonos para crear estados de estabilidad o inestabilidad, dependiendo de las necesidades de la frase, periodo o sección. En una improvisación no sólo son importantes los tonos, sino los espacios y los estados emocionales que existen entre ellos.
- La elección libre de la disonancia como opción expresiva y no tanto como una incapacidad para desenvolverse en la lógica tonal.

La *participación* y la *no participación* también están determinadas por la identidad que el alumno quiere asumir. Comportamientos que suelen ser sancionados o prejuiciados, pueden tener el simple sustento de que la actividad programada por el profesor no es acorde con la identidad musical que el alumno quiere asumir.

Por ejemplo, y aquí me apoyaría en la noción de *musicar* creada por Christopher Small (1992), un alumno que no se identifique como intérprete o compositor, puede encontrar un lugar como constructor de instrumentos. Como el caso de algunos alumnos que se negaron a participar en la improvisación tonal, pero que participaron en la construcción del xilófono.

En cuanto a los productos y procesos de las prácticas de improvisación y composición de los alumnos, se observó que fueron actividades con significado y contenido simbólico. De hecho, esta cualidad que el estudiante confiere a la música permite que el material sonoro pueda ser memorizado, reproducido, transformado y tenga un sentido. No se asimilan notas aisladas sino sonidos con coherencia hacia una intención dentro de un discurso y una lógica.

Por eso, si bien no era indispensable la alfabetización tradicional para la generación de los procesos creativos en los alumnos, sí fue necesario que, como investigador, realizara la transcripción de algunas (y subrayo algunas, de las muchas que se registraron durante la estancia en la escuela) improvisaciones para comprender los procesos cognitivos que el alumno realizó en la génesis de sus obras.



Los profesores realizando una composición sonora a partir de símbolos tomados de una actividad de educación sonora de Murray Schafer. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

El acompañamiento musical que se llevó a cabo con los alumnos y el profesor no era una función exclusiva del especialista de música y eso enriqueció el proceso. En el intercambio interdisciplinario los especialistas aprendimos a reconocer *lo musical* en las otras disciplinas artísticas. No sólo fue inevitable sucumbir a la tentación, al atrevimiento, a la exploración de las disciplinas, como la literatura, sino también ver a la música transfigurada en sus relaciones con el movimiento, la poesía, las imágenes visuales. Descubrir, dice Swanwick (1988), “cómo la música puede ser expresiva sin necesidad de representar otra cosa, que un gesto musical en una abstracción de gestos físicos” (p. 96).

Finalmente, ante esta experiencia de vida y de intervención didáctica musical en el marco de un acompañamiento docente, descubrirse transformado reconociendo que aprende más quien acompaña que quien es acompañado.

Referencias bibliográficas

- Coker, J. (1987). *Improvising Jazz*. New York: Simon and Schuster.
- Díaz, M. (2010). *Metodologías y líneas actuales de investigación en Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M. & Giráldez, A. (2011). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Draper, M. M. (2001). *La naturaleza de la música*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, S. (2011). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En Díaz & Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 95-114). Barcelona: Graó.
- Fernández, S. (2008). *Con la música en las manos*. México: Castillo infantil.
- Flores, S. (2010). Las “otras músicas” en el aula: una experiencia con el pop – rock. En Giráldez, A. (Coord.) *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Frank, L. H. (2002). Music Education for Religion Conversion. *Music Education: Source Reading from Ancient Greece to Today*. New York: Mark Michel L.
- Freire, P. (1970). Dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad. En Autor. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI (2005).
- _____ (1996). Séptima carta: De hablarle al educando a hablarle a él y con él; de oír al educando a ser oído por él. En Autor. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI (2006).
- Loizaga, M. (2010). Rompiendo los muros del aula. En Díaz, M. & Giráldez, A. (Coords.) *Música: complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- _____ (2011). Capítulo 19. Thomas Adam Regelski. En Díaz, M. & Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.

- Lorenzo Chávez, K. (Enero, 2008). El diálogo en la obra de Paolo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En M. Godotti, M. Gomez, J. Mafra & A. Fernandes de Alencar. (Comps.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO/Consejo Nacional de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1604.dir/5Lore>
- Pérez, M. (2014). El eslabón perdido: Teoría del aprendizaje de la música de E. Gordon. Recuperado de <http://www.docenotas.com/118051/el-eslabon-perdido-teoria-del-aprendizaje-de-la-musica-de-e-gordon/>
- Rivera, R. M. G. (2014). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Romero, A. (Diciembre, 2009). *Manifestación de impacto ambiental, modalidad particular. Construcción de una unidad habitacional ecológica en el predio las cruces, Tequexquináhuac, Texcoco, Estado de México: cambio de uso de suelo*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- SEP. (2008). *Música I, Educación Artística, Apuntes Telesecundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schafer, M. (1992). *Hacia una educación sonora*. México: Conaculta/Radio Educación.
- Sloboda, J.A. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado libros.
- Small, C. (1991). *Música, sociedad y educación*. México: Alianza/Conaculta.
- Summit, G. & Widess J. (2002). *Making Gourd Musical Instruments/Over 60 string, wind, & Percussion Instruments & How to Play Them*. New York: Starling Publishing Co. Inc.
- Shusterman. R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Ideo Books.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Torres, M. N. (2008). Por qué dialogismo se opone radicalmente al positivismo: las contribuciones de Mijail Bajtín y Paulo Freire. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. Puerto Rico: Centro de investigaciones educativas, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/23/03.html>
- Waring, D. (1999). *Great Folk Instruments*. New York: Sterling Publishing.
- Zaballa, G. (2014). *La improvisación musical de los alumnos de primer grado de telesecundaria*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional, México.



Estudiantes exploran diferentes posibilidades sonoras y construyen un xilófono con la guía del especialista.
Fotografías de Gerardo Zaballa y Alejandra Ferreiro Pérez.
Tequexquínahuac, 2012-2013. Archivo del equipo de investigación.

Una mirada a la enseñanza del teatro. Acompañamiento-modelaje con profesores generalistas

Alberto Nájera Mata*

Resumen

En este artículo reflexiono acerca del acompañamiento brindado a profesores generalistas, bajo la premisa de que las artes permiten que los estudiantes desarrollen, entre otros, la autopercepción, autoestima y el trabajo en equipo. En el trabajo enfatizo los tres aspectos que considero más relevantes de mi intervención: (1) el modelaje como propuesta metodológica para abordar las actividades artísticas-educativas en las clases de teatro; (2) el valor del juego y sus beneficios en la dinámica de la clase, en la promoción de una mayor interrelación entre profesores y estudiantes, y el modo en que uno de los profesores se apropió y utilizó esta estrategia; y (3) el proceso mediante el cual es posible destacar los comentarios, propuestas y producciones de los estudiantes, distinguirlos, potenciarlos y propiciar su inclusión en las producciones artísticas-educativas grupales.

* Maestro en desarrollo educativo y profesor de Artes Teatro, en escuelas secundarias técnicas en la SEP y de Apreciación artística en el Colegio de Bachilleres.

Introducción

Mi participación en el acompañamiento como especialista en teatro con los profesores de una telesecundaria, ubicada en Tequexquináhuac, Texcoco, Estado de México, en el Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC) en la línea de trabajo de arte y cultura, fue en las cuatro fases del proceso: (1) Planeación, (2) Proyecto Basura-reciclaje, (3) Talleres a profesores y (4) Proyecto Jardín botánico.

Para realizar mi intervención me apoyé en el proyecto escolar para Tiempo Completo, en el plan y programa de Artes I. Teatro (SEP, 2011) y en mi experiencia en el acompañamiento a docentes de telesecundaria en una investigación previa denominada Prácticas de Enseñanza en la Asignatura de Artes de la Educación Secundaria en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, en la que colaboré con un grupo de profesores de la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, y a partir de la cual elaboré mi tesis de maestría: Proceso de acompañamiento a docentes de telesecundaria del Estado de México, de la asignatura de Artes Teatro, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

El trabajo con los profesores de la telesecundaria Diego Rivera lo centré en:

1. Darles a conocer las nociones básicas de la asignatura de Artes I. Teatro: cuerpo, voz y espacio, con actividades lúdicas, así como algunas herramientas para abordarlas con los alumnos y relacionarlas con el *campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia*, mediante el impulso de espacios reflexivos sobre sus experiencias y el reconocimiento de valores en el proceso de trabajo grupal.
2. Ejemplificar el *modelaje* de ejercicios y actividades con los estudiantes, a fin de que los propios profesores, poco a poco, “tomasen la clase en sus manos” y asumieran cada una de las acciones y los momentos de la implementación de un proyecto escolar.
3. Promover un ambiente de escucha activa hacia los estudiantes en cuanto a sus necesidades de qué quieren decir y sus propuestas de cómo quieren decirlo, por medio de un trabajo escénico, y a partir de ello, dar al docente sugerencias que potenciaran las ideas, los planteamientos, los comentarios y las producciones generadas por los mismos estudiantes, y “hacerlas visibles”, reconociéndolas como valiosas para ser mostradas.

A fin de relatar este proceso, estructuré el trabajo en tres momentos:

En el primero me refiero a los preparativos para el acompañamiento a los profesores de la telesecundaria y los diferentes aspectos que consideré en ese proceso formativo.

En el segundo, relato mi intervención en el proyecto Basura-reciclaje con los profesores y alumnos, explico cuál fue el lugar de las tecnologías en la formación y la implementación del acompañamiento, hablo de la creación del *performance* con la temática del reciclaje de la basura y los animales en peligro de extinción, así como de los espacios reflexivos que promoví y el reconocimiento de las participaciones y producciones de los estudiantes.

Por último, narro cómo uno de los profesores se fue apropiando de los principios del acompañamiento-modelaje en la cuarta fase de la investigación.

1. Preparativos: mochila para el viaje

Para realizar la planeación de las actividades y acompañar a los docentes en la enseñanza de las artes consideré los siguientes elementos: las nociones básicas de la asignatura de Artes I. Teatro, los ejes articuladores del campo formativo de Desarrollo personal y para la convivencia, sus orientaciones pedagógicas (a las que di mayor énfasis durante toda la intervención), el trabajo interdisciplinario y un modo de enfocar el acompañamiento: el modelaje. A continuación detallo cada uno de estos elementos.

A. Nociones básicas de la asignatura de Artes I. Teatro

La asignatura de Artes en secundaria pretende desarrollar en los estudiantes la competencia artística y cultural.¹ De ésta, decidí enfatizar el fortalecimiento de las actitudes y los valores que contribuyen al desarrollo del pensamiento artístico, a la consideración de las experiencias y el fomento del aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural (SEP, 2011, p.16). De igual modo, en esta asignatura se espera que los estudiantes participen de forma activa, profundicen sus conocimientos de teatro y mejoren sus habilidades expresivas, así como “destacar sus valores y actitudes con base en el respeto a la diversidad, la comprensión de las creaciones de los otros y el sentido de trabajo colaborativo que les otorgue la sensación de bienestar y satisfacción ante el esfuerzo realizado, cultivando su disposición para seguirse involucrando y aceptar riesgos en acciones para nuevos aprendizajes” (p. 68).



Exploración de la noción de espacio en el taller de teatro dirigido a profesores.
Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

¹ “La competencia permite que los alumnos integren a sus habilidades las herramientas necesarias para conocer y comprender el mundo desde una perspectiva estética, promoviendo el desarrollo del pensamiento artístico a partir de los lenguajes propios de esta asignatura que son considerados como el objeto de estudio...” (SEP, 2011, p.16).

Dado que los profesores y los alumnos no contaban con experiencias previas en esta asignatura, consideré pertinente presentarles las nociones básicas de teatro incluidas en el programa: *cuerpo, voz y espacio*, y apoyarlos en la generación de un *texto dramático*; de este modo tendrían elementos para explorar las posibilidades expresivas de su cuerpo y su voz, comunicar sus propias ideas, pensamientos, emociones y reflexiones, para ponerlas en juego en la creación de personajes, en ejercicios de improvisación y en la elaboración de narraciones dramáticas elementales, a fin de representarlas en un proceso de montaje (SEP, 2011, p. 68).

Hecho esto, decidí concentrar mi atención en el desarrollo y fortalecimiento de actitudes y valores de los estudiantes, con el propósito de que los profesores no se enfocaran sólo en la alfabetización de la disciplina de teatro, o que priorizaran la realización y presentación de montajes escénicos, sino que se ocuparan de dar las clases con aquellos elementos que les fuera más sencillo apropiarse, para lo cual era necesario implementar actividades lúdicas que suscitara experiencias sensibles e impulsar producciones artísticas-escolares de los propios estudiantes, basadas en el respeto a la diversidad, el trabajo colaborativo, la búsqueda de sensaciones de bienestar y satisfacción como consecuencia positiva de su trabajo, y en las que asumieran riesgos creativos que los llevaran a nuevos aprendizajes, al fomento del aprecio, la comprensión y la conservación de su persona, de su grupo y de su patrimonio cultural.

B. El campo formativo de Desarrollo personal y para la convivencia

Este campo formativo pretende que los estudiantes de secundaria “...aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos”, es decir, que desplieguen competencias para la convivencia, construyan relaciones interpersonales de respeto mutuo y de solución de conflictos a través del diálogo, se eduquen y expresen sus afectos y emociones, construyan la identidad de su personalidad y amplíen su conciencia social (SEP, 2011, pp. 89-90). De igual forma, que desarrollen una conciencia de sí, se reconozcan como personas únicas y que, al mismo tiempo, valoren al otro, sean empáticos y aprendan a convivir democráticamente. (p. 107).

Por ello, en el acompañamiento introduje los ejes articuladores de este campo: la *conciencia de sí* y la *convivencia*. Con esta inclusión buscaba que las actividades y demás acciones de los proyectos, favorecieran el autoconocimiento de los estudiantes, el trabajo de su asertividad, la toma de conciencia de sus derechos y la construcción de su propia identidad; que vivieran experiencias sensibles en proyectos grupales de mejoramiento del entorno, y que aquilataran su contribución en la generación de ambientes de trabajo basados en los valores de paz, seguridad y equidad, a partir de la sana convivencia y el trato digno, honesto y de respeto a la diversidad; este proceso ofrecería a los estudiantes oportunidades de practicar el respeto a los derechos humanos, así como la aplicación de los principios democráticos en la vida cotidiana (SEP, 2011, p. 108).

C. Orientaciones pedagógicas

Las *orientaciones pedagógicas* del campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia: “...son principios pedagógicos que se expresan en la planificación, la instrumentación didáctica y la evaluación de los aprendizajes” (SEP, 2011, p. 109). Estos principios contemplan los siguientes aspectos: la integralidad, el carácter significativo y vivencial, el carácter práctico y transformador, el énfasis en la persona, la promoción de la autonomía, la comunicación efectiva, la problematización, manejo de las nociones y la comprensión de la información, el aprendizaje grupal y cooperativo, el juego como medio educativo, el autocuidado y la promoción de estilos de vida saludables, y el fomento de la creatividad.

Estas orientaciones jugaron un papel muy importante durante todo el proceso de la implementación de los dos proyectos, y en ellas basé la mayor parte del análisis de este artículo. No obstante, mis acciones de acompañamiento las centré principalmente en el *juego*, a través de los ejercicios de exploración y del *juego dramático*; en el *carácter significativo y vivencial*, pues consideré los saberes previos de los alumnos y el conocimiento de su entorno, y en la *problematización* de temáticas (reciclaje y reforestación), a fin de que fueran los propios estudiantes quienes dieran respuesta a qué decir y cómo decirlo, y dispusieran y potenciaron su *creatividad* en la búsqueda de propuestas, a través de *aprendizajes grupales y cooperativos*.²



Estudiantes explorando para representar el trabajo de un chamán.
Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

² Para profundizar en estas orientaciones puede consultarse el plan de estudios SEP, 2011.

D. Interdisciplina y creación del *performance*

Con base en la definición de Torres (2004, citado en Rivera, 2014), entiendo la interdisciplina como una “interrelación de diferentes campos del conocimiento con finalidades de investigación o solución de problemas” (p. 74). En este sentido, los especialistas que participamos en el acompañamiento, en conjunto con los profesores y los alumnos, dispusimos de nuestros conocimientos, habilidades y saberes para realizar dos proyectos artístico-educativos,³ que favorecieran la formación de los estudiantes. Con este fin, tanto los especialistas como los profesores, participamos en la elaboración e implementación de secuencias didácticas,⁴ con el propósito de encontrar vínculos entre las disciplinas mediante la propuesta de juegos, exploraciones, sonorizaciones y trabajos plásticos diversos.

En aras de esta interdisciplina, los especialistas consideramos el *performance* como una modalidad de resolución artística para el proyecto de Basura-reciclaje; lo anterior pensando, como lo plantea Ferrer, que “es el arte que combina el tiempo y el espacio con la presencia de un público que no es un mero espectador, sino que también participa en la acción”, además de que promueve un juego participativo y abierto, en cuyos objetivos “están la disolución de las categorías tradicionales del arte... su resultado es un híbrido... el espectador asume... una posición distinta a la del pasivo espectador tradicional (y) exige una actitud más activa y participativa, pudiendo haber respuestas de forma intelectual y física” (citado en Lafont, 2008, p. 9).

Por otro lado, como lo sugiere Gómez-Peña, (2005), en el *performance* destaca su fuerza comunicativa, pues los artistas que lo adoptan son “un constante recordatorio para la sociedad de las posibilidades de otros comportamientos artísticos, políticos, sexuales y espirituales, y esto..., es una función extremadamente importante” (s/p).

De ahí que los miembros del equipo de especialistas decidiéramos trabajar con un *performance* porque, además de favorecer el cruce entre las disciplinas artísticas (danza, artes visuales, música, literatura y teatro), daba posibilidades de articular las acciones y producciones de los estudiantes en las que la improvisación tuvo un papel central, permitía que los estudiantes priorizaran la disciplina que más les interesaba y propiciaba el involucramiento con el público. Asimismo, la función política del trabajo creativo del *performance*, favorecía el desarrollo en los estudiantes de una conciencia ecológica, a través del reconocimiento de su entorno, a fin de que asumieran responsabilidades para protegerlo, generaran propuestas creativas para la preservación de su ecosistema y de los animales en peligro de extinción y comunicaran a su comunidad la importancia del cuidado del ambiente, por medio de producciones artísticas-educativas propias.

³ Cuyos propósitos fueron formativos, sin pretender enfocarse en el producto final o en la profesionalización del trabajo.

⁴ Las secuencias didácticas “son actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada.” (SEP, 2011, p. 97)

E. Un modo de enfocar el acompañamiento: el modelaje

En el trabajo que desarrollé como tesis de maestría y al cual me referí al principio de este texto, utilicé como dispositivo metodológico el acompañamiento. Ahí sustenté esta noción en Ghouali (2007), quien la define como “unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él” (p. 208), y en Vélaz de Medrano (2009), quien dice que es “la relación establecida entre una persona (mentor) con mayor experiencia en un ámbito y otra (mentorizado) con menor o ninguna experiencia con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización” (p. 211).

En esta primera experiencia de acompañamiento a profesores de telesecundaria del Estado de México, el formato elegido fue mentorizado, porque un profesor experto (especialista) brindó los apoyos necesarios a un profesor novato (profesor de telesecundaria), y las acciones estuvieron dirigidas para que el docente conociera, asumiera e implementara el programa oficial de Artes Teatro. De esta manera, los especialistas que ahí participamos, decidimos que la formación partiera de actividades programadas en secuencias didácticas, a fin de que las consideraran como una forma afortunada de organizar su clase de Artes.⁵ Sin embargo, en este nuevo acompañamiento con los profesores de telesecundaria, no centré mis acciones en el conocimiento del programa oficial de Artes Teatro, ni en la alfabetización de la disciplina, sino en el reconocimiento del potencial de las artes para que los estudiantes desarrollaran la competencia artística-cultural, y los profesores valoraran las orientaciones pedagógicas del programa 2011, en cada una de las actividades y acciones de los procesos creativos de los dos proyectos escolares del PETC, en el que se privilegió el juego y sus beneficios, el gozo por las actividades y los valores necesarios para que los integrantes del grupo logaran expresarse de manera confiada, respetuosa, libre y creativa, en un ambiente saludable y de trabajo en equipo.

Para pensar el enfoque que le di al acompañamiento me inspiré en la noción de modelamiento de la Teoría psicosocial de Bandura (1969),⁶ a la que hace referencia Llanos (2009) en su investigación sobre la inclusión de los niños autistas en la escuela elemental, y en la que menciona cuatro pasos del *aprendizaje por observación*, que son: atención, retención, producción y motivación. De éstos, sólo consideré dos: la *atención*, pues para aprender por observación hay que prestar atención, y la *motivación*, porque para que se presente una nueva conducta debe haber una motivación o un esfuerzo por parte del observador (pp. 16-17).

Por ello, a fin de distinguirlo del modelamiento, llamo *modelaje* al acompañamiento que brindé

⁵ En la primera etapa de implementación de esa investigación, el equipo de especialistas consideramos importante ejemplificar el proceso al profesor acompañado; es decir, impartir una clase muestra al grupo, basada en una secuencia didáctica del bloque III del programa de Artes (2006) y elaborada previamente por el especialista. A partir de esta ejemplificación, el profesor desarrolló una secuencia didáctica (apoyado por el especialista) e implementó una clase, que fue videograbada y más tarde analizada por ambos, profesor y especialista.

⁶ Albert Bandura (1925) Psicólogo y pedagogo canadiense, cognitivo-conductual. Su contribución a la psicología fue la teoría del aprendizaje social.

a los profesores de la telesecundaria, y a partir del cual les mostré algunas posibilidades de cómo instrumentar la línea de arte y cultura en el PETC, una manera de participar en las actividades de exploración, juegos dramáticos y procesos creativos de montaje, un modo de distinguir, recuperar y reconocer las producciones creativas de los escolares, y la importancia de motivar continuamente el trabajo de equipo y el desarrollo de valores.

Con este *modelaje*, pretendí ofrecerles a los profesores herramientas básicas de la asignatura de Artes, Teatro, ajustadas para el PETC, así como propiciar una mirada distinta de la enseñanza de las artes, lo que implica: dar prioridad al proceso creativo en lugar del producto artístico; romper con la concepción del trabajo artístico escolar como decoración y dar lugar a su implementación desde una conciencia y sentido formativo; estimular la participación del educador como un integrante más del grupo y no como un agente distante al proceso de los alumnos; ampliar la mirada del profesor para que se dejara sorprender por los encuentros y descubrimientos que surgieran durante el proceso, teniendo como guía una planeación clara pero sin sujetarse a ella de manera irrevocable; confiar en los estudiantes: escucharlos, probar y validar cada una de sus propuestas y sugerencias.



Especialista en teatro explora con alumnos de tercer grado algunas posibilidades expresivas corporales para representar el viento. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2012.
Archivo del equipo de investigación.

2. Acompañamiento-modelaje

Los apartados que a continuación presento son algunos de los aspectos destacados del acompañamiento. En primer lugar, el modelaje en el proyecto Basura-reciclaje, en el que como resultado de un proceso interdisciplinario de las artes los estudiantes elaboraron un texto dramático, que escenificaron y mostraron ante la comunidad; los círculos de comunicación, que fueron

espacios reflexivos y de discusión grupal en los que se compartían ideas, comentarios, inquietudes, descubrimientos, sorpresas, etcétera; el reconocimiento de “los materiales valiosos” producidos por los estudiantes y un ejemplo de los mismos; la experiencia de una presentación formal del *performance* en el Centro Cultural Mexiquense (CCM), en la que destaca el trabajo colaborativo de alumnos, profesores y padres de familia, y el acompañamiento virtual entre el equipo de investigadores y los profesores.

En segundo lugar, me refiero a las acciones realizadas en el proyecto del Jardín botánico, las cuales impulsaron al profesor de primer grado a que se apropiara de los modelajes de cada especialista.



Estudiantes de primero exploran, juegan y crean material para su trabajo visual en video.
Fotografía de Rosa María G Rivera García. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

A. Proyecto Basura-reciclaje

En este primer proyecto la participación de la disciplina de teatro tuvo mayor incidencia, debido a que el trabajo performático favorecía la integración de las otras disciplinas, y permitía darle una resolución escénica a la temática seleccionada por los profesores y estudiantes.

En el caso de los especialistas en danza, música y artes visuales partieron de las exploraciones del *paisaje en movimiento*, *el paisaje sonoro* y *el paisaje visual*, respectivamente. Por lo que yo decidí abordarlo a través de la representación de estos paisajes (sonoro, visual y en movimiento), con la finalidad de integrar las exploraciones e iniciar el proceso de creación del *performance*.

Por las características del lugar y el número de estudiantes, luego de una exploración inicial con cada una de las disciplinas, los especialistas conformamos dos grupos, uno integrado por el

especialista en artes visuales y la especialista en textos literarios, y el otro, por los especialistas en danza, música y teatro. El primer grupo se enfocó en la construcción de una instalación con material reciclado de PET, y el segundo en la generación de un *performance* basado en mitos y leyendas prehispánicas, cuyos personajes fueron los animales en peligro de extinción.



Presentación del *performance* sobre animales en peligro de extinción.

Fotografía de Alberto Nájera Mata. Tequexquínahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Desde las primeras sesiones se planteó una dinámica de trabajo que consistió en la convocatoria de los estudiantes a un *primer círculo de comunicación*, en el que se planteaban los propósitos de la sesión y se hacía un breve repaso de la sesión anterior; se continuaba con actividades de *calentamiento* y *exploración*, a fin de comprometer el trabajo expresivo del cuerpo en movimiento y el desplazamiento en el espacio de trabajo. En general, estas fases estuvieron a cargo de la especialista en danza, y sus actividades se encaminaron a la exploración y construcción de los personajes de la narrativa del *performance*. Por mi parte, con base en ese trabajo, propiciaba actividades lúdicas de *juego dramático* que motivaran en los estudiantes exploraciones imaginativas y creativas de situaciones cotidianas o fantásticas, las que enriquecieron las búsquedas de posibilidades expresivas de su cuerpo y su voz, tales como imitar animales de su entorno y recrear un ambiente sonoro con sus propios sonidos. Asimismo, el especialista en música intervino con la sensibilización de la escucha del ambiente del lugar y con exploraciones musicales, especialmente de instrumentos de percusión.

De ahí, seguía el *segundo círculo de comunicación*, en el que se propiciaba la reflexión de los descubrimientos de las exploraciones. Se continuaba con el *juego dramático*, que estuvo encaminado

a la elaboración del *performance*, en donde se puso a prueba el trabajo previo de exploración, las propuestas y sugerencias compartidas en los *círculos de comunicación*; esta fase permitía que fueran los mismos estudiantes quienes exploraran, observaran y decidieran la pertinencia o no de incluirlos en su historia dramática.



Estudiantes de tercer grado comparten propuestas para la elaboración del texto dramático de la leyenda del venado. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Por último, se convocaba a todo el grupo a fin de que mostraran los avances alcanzados, confrontaran su propuesta ante sus compañeros y, así, comprometieran su propio trabajo.

Las actividades concluían en un tercer *círculo de comunicación* en el que participaban todos los alumnos del plantel, los profesores y los especialistas.

Durante las exploraciones y el juego dramático con los estudiantes, se invitaba a los profesores a participar junto con los especialistas en las actividades. Esto con el propósito de que los mismos profesores se permitieran *jugar*, gozar y sorprenderse de los *beneficios del juego*, tales como la diversión y los sentimientos de satisfacción; que junto a sus alumnos descubrieran y comprendieran las fortunas y dificultades que los estudiantes enfrentaban en el trabajo de exploración y expresión; y que de manera conjunta con el especialista, encontraran formas de motivar y ejemplificar con su “hacer” las actividades propuestas.

En este primer proyecto los estudiantes generaron un texto dramático, adaptaron dos mitos y una leyenda, crearon una canción basada en coplas escritas por ellos, hicieron dibujos, esculturas de plastilina y PET, construyeron una instalación de PET y presentaron un *performance*, en el que actuaron, se maquillaron y confeccionaron su vestuario, proceso durante el cual fueron involucrando a sus familias. Al respecto, Rivera (2013) comenta en su relato etnográfico:

...la instalación-*performance* fue el resultado de un trabajo grupal en el que los estudiantes, a través de un proceso de exploración con actividades de iniciación en los distintos lenguajes artísticos, lograron generar con la guía de los especialistas y el apoyo de los profesores... (Rivera, 2013)

A continuación detallo los aspectos más significativos de mi modelaje en este primer proyecto.

a. Las TICs y el acompañamiento virtual

Se realizó un acompañamiento virtual⁷ con los profesores, que favorecía una comunicación fluida de las sugerencias de actividades para la secuencia didáctica que se elaboraba semanalmente. Éste consistió en que cada especialista socializaba su planeación, la que, una vez en el servicio de almacenamiento en la nube virtual, era revisada y enriquecida con las propuestas y los comentarios de los otros especialistas. También, gracias a este mecanismo se compartían las ideas y las distintas posibilidades para trabajar con la temática de los animales en peligro de extinción; por ello, cuando nos encontrábamos en la escuela, tanto los profesores como los especialistas ya estábamos enterados de las propuestas.

Este trabajo permitía a los profesores tener una mirada previa de las actividades, así como, en muchos de los casos, hacer modificaciones a la planeación según las necesidades y características de cada uno de los grupos.

De igual forma, a través de un grupo en una red social los especialistas y profesores compartimos diversos materiales visuales, literarios y documentales que enriquecieron el proceso de creación de la instalación y el *performance*.

b. Modelaje de ejercicios y actividades con los estudiantes: Del dicho al hecho

Las actividades de teatro estuvieron basadas en el *juego*: en la convocatoria a los estudiantes para comenzar las actividades, en el abordaje de los aprendizajes con un calentamiento de exploración, y en los círculos de comunicación.

Del dicho...

En las secuencias didácticas, que sirvieron de guía para la creación del *performance*, propuse actividades para el trabajo expresivo del *cuerpo* y la *voz*, como: el funcionamiento de una “máquina”, la representación del “ciclo de vida de una planta”, la recreación de un ambiente sonoro. Sin embargo, por cuestiones de tiempo sólo pude mostrar una de ellas.

⁷ Vélaz de Medrano (2009, citada en Nájera, 2012, p. 53) señala tres tipos de acompañamiento: *presencial*, *mixto* y *virtual*. Asimismo, Nájera (2012) menciona cómo los abordó en su investigación de acompañamiento: el *presencial*, realizado en el centro de trabajo de los profesores; el *virtual*, a través de la comunicación en la línea web con el profesor acompañado, y el *mixto o semipresencial*, mediante asesorías presenciales y comunicaciones virtuales.

Al hecho...

A pesar de que no se realizaron todas las actividades planteadas, sí se cumplió con los objetivos pues los ejercicios exploratorios de danza y música los cubrieron desde otro lugar.

Durante el proceso, debido a que los tres especialistas compartíamos la actividad docente, tuve oportunidad de observar, conocer las necesidades y las motivaciones presentes de los estudiantes, y así dirigir y adecuar las acciones siguientes, tomar decisiones de cómo vincular los hallazgos en las exploraciones con las investigaciones de los estudiantes, y demás acciones que dieron forma al trabajo performático.

Una de mis funciones de modelaje, tanto en la elaboración de las secuencias didácticas con los especialistas, como en su implementación, fue por medio del *decir y hacer*⁸ de las actividades, con el propósito de que, paulatinamente, los profesores de la telesecundaria “tomasen la clase en sus manos” y asumieran cada una de las acciones y momentos de la implementación del proyecto escolar.

Si bien las disciplinas de artes visuales, literatura, música y danza aportaron diferentes elementos para el desarrollo de los proyectos, en el de Basura-reciclaje me correspondió la tarea de integrar las exploraciones y creaciones de los estudiantes en el montaje del *performance*, así como coordinar su presentación en el plantel y posterior exhibición en el Centro Cultural Mexiquense, durante la ceremonia del 45 aniversario de telesecundarias.

c. De la exploración a la dramaturgia y de la dramaturgia al performance

Al material investigado por los estudiantes sobre los animales en peligro de extinción, se integraron los dibujos y coplas realizadas por ellos y, junto con la especialista en danza, intervenimos con ejercicios exploratorios de movimientos y sonidos de estos animales, así como de algunos elementos de su hábitat (árboles y viento, por ejemplo); con ello, se dio inicio a la conformación de la dramaturgia.

La propuesta de trabajar con mitos y leyendas prehispánicas que surgió durante la indagación artística facilitó la narrativa. Se presentaron tres propuestas: el mito del conejo en la luna, la leyenda del venado y el mito del ocelote, a partir de las cuales los alumnos elaboraron los textos dramáticos de lo que les gustaría presentar.

A cada grupo se le asignó un relato, el de primer grado hizo dos versiones del mito del conejo en la luna, pues el profesor en horario regular de clases conformó dos equipos y cada uno hizo su propuesta. Los grupos de segundo y tercero decidieron representar un mito y una leyenda, respectivamente, con pequeños ajustes al texto original. Cada uno de los grupos exploró los personajes mediante movimientos, sonidos, o bien empleando diversos materiales; y de esas exploraciones, ocurrencias y juegos de improvisación, fueron surgiendo las propuestas que utilizaron en su montaje escénico.

Durante la sesión en la que se revisaron los ejercicios de textos dramáticos, se pidió a cada equipo

⁸ Basado en un ejercicio de teatro llamado “digo y hago”, en donde por turnos, cada participante “dice” acciones, al mismo tiempo que las realiza (mimando su ejecución).

que los leyeran y luego los mostraran en un juego dramático, con la finalidad de observar cuál de ellos tenía mayores posibilidades de ser presentado e incluyera a la mayoría de los integrantes del grupo. Los alumnos de segundo y tercer grado, decidieron presentar el mito y la leyenda a través de un narrador. Mi intervención consistió en apoyarles a sintetizar y recortar la historia, a la vez que darle fluidez y coherencia.

Por su parte los estudiantes de primer grado presentaron dos propuestas, cada una con una estructura dramática elemental: personajes, inicio, desarrollo, clímax, desenlace, conflicto, etcétera, pero su entusiasmo y apropiación de las producciones hizo que se decidiera presentar ambos trabajos. Aquí mi intervención consistió en vincular las dos historias y darles un hilo conductor.

d. ... y del performance a la presentación formal

Aunque el trabajo realizado con los estudiantes siempre se concibió como un proceso creativo, con el propósito de que los alumnos vivieran experiencias lúdicas, artísticas y educativas, las autoridades del plantel propusieron que el trabajo fuera presentado en el Centro Cultural Mexiquense (CCM) de Texcoco, con motivo del 45 aniversario de las telesecundarias; por lo que el *performance* se consolidó en un producto artístico-escolar formal, en el que sólo participó el profesor de primer grado y su grupo.

e. Gran trabajo en equipo con la comunidad escolar: maquillaje, vestuario y escenografía

Para la presentación del *performance* en el plantel, se hizo una prueba de maquillaje con los estudiantes, proceso durante el cual exploraron con gran respeto y confianza que los pintaran y pintar a su vez los rostros de sus compañeros. A fin de apoyar en esta tarea a los estudiantes, también se involucraron algunas madres de familia, lo cual fortaleció el sentido de comunidad escolar.



Madre de familia maquillando a uno de los estudiantes para la participación en el Centro Cultural Mexiquense. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Cabe señalar que el día de la presentación en el plantel, los estudiantes llegaron con sus vestuarios realizados con materiales reciclables y de reuso. Utilizaron en la confección de los mismos ropa de calle, gorras, sombreros y lentes personales, pants escolares, faldas de la clase de danza, retazos de telas, papel, cartón, ramas, etcétera. El mismo principio se aplicó para los elementos escenográficos, por eso el escenario se construyó en el jardín de la escuela con árboles, algunas plantas y de piso de tierra, y donde incorporaron cortes de troncos y ramas; en ese mismo espacio se ubicó la instalación que produjeron todos los estudiantes con los especialistas de artes visuales y literatura.

Sin embargo, para la presentación en el CCM los padres de familia se organizaron en la confección de los vestuarios de sus hijos: algunos fueron comprados, otros elaborados con tela, *foami* o peluche. También, hicieron la escenografía con cartón, *foami*, accesorios de alambre y tela, etcétera. Esta participación comunitaria, si bien fue una sorpresa para los especialistas, y en un cierto sentido contradecía el objetivo del *performance* (reciclar la basura), fortaleció el vínculo filial, cuando los padres respaldaron el sentimiento de confianza y valía que la presentación había generado en sus hijos.

Este hecho empoderó el trabajo de los alumnos y favoreció el desarrollo de su *integralidad* y *autonomía*, porque fue reconocido y validado por sus padres, su profesor y los especialistas; asimismo, por asumir la responsabilidad de participar con un producto propio, y durante el proceso preparatorio y en la misma presentación brindaron su confianza y apoyo a cada uno de los compañeros.

f. Video de presentación del proyecto, para el CCM

Para el evento del CCM, el profesor de primer grado elaboró con sus alumnos un breve video, a fin de contextualizar al auditorio sobre el trabajo escénico a presentar como resultado del proceso de un proyecto de artes, realizado durante la jornada de Tiempo Completo. Este video se hizo básicamente con las ideas del profesor y las sugerencias de los especialistas. Por mi parte, le presenté un bosquejo de guion que él desarrolló y realizó.

En este momento el profesor valoró el resultado logrado con los alumnos y manifestó de manera abierta y auténtica su confianza hacia nuestro trabajo y, me atrevo a decir, que fue cuando comprendió de qué se trataba el acompañamiento que le brindábamos, pues al principio mostraba poco agrado al trabajo con las artes:

cuando me dijeron vamos a trabajar Tiempo Completo dije sí; cuando me dijeron vamos a trabajar con unas personas que trabajan las artes, dije no, ... porque yo no las sé trabajar, ... no me voy a exponer ante no sé quién y ... que vean que no las sé trabajar, ... desde el principio ... no tenía yo la disposición, ... porque simplemente no lo manejaba ... no es tu especialidad, por eso estaba renuente a hacerlo. [Y los compañeros insistieron] y bueno, a regañadientes entré. (Entrevista al profesor de primer grado, citado en Rivera, 2014, p. 114).

Pero, después de los resultados de este primer proyecto, reconoció el valor del nuestro trabajo realizado.

están los especialistas, y veo su disposición y veo las ganas que traen de trabajar... personas que tienen... disposición de hacer una conciencia [en el] alumno. (Entrevista al profesor de primer grado).

g. *Círculos de comunicación*

Círculos de comunicación es una propuesta metodológica para hacer pequeños “altos” en la sesiones, en donde de manera conjunta estudiantes, profesores y especialistas, colocados en círculo, comparten puntos de vista, comentarios, sorpresas, encuentros, descubrimientos, intereses y necesidades.⁹ Al emplear esta herramienta, podía verificar si se cumplían o no los propósitos planteados, si las actividades eran motivadoras y de interés para los estudiantes, así como la pertinencia de mantener o modificar el programa de la sesión. De igual forma, fue una gran oportunidad de escuchar las voces de los estudiantes sobre lo que estaban aprendiendo, sus expectativas y motivaciones en el trabajo que realizaban, así como fortalecer los lazos de integración grupal y amistad.

Estos *círculos* estuvieron presentes sólo en este primer proyecto. En ellos, se motivó constantemente a los estudiantes a mantener una *comunicación efectiva y escucha activa*, a fin de trabajar en un ambiente saludable, productivo y satisfactorio (Keidar, 2006, p. 67).



Estudiantes de tercer grado se ponen de acuerdo para representar un “ambiente sonoro” propuesto por el especialista en teatro. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2012.
Archivo del equipo de investigación.

⁹ “...se deben de mantener los lazos entre los dispositivos de acompañamiento y los proyectos de la escuela o del establecimiento es decir, la relación entre las necesidades e interés entre el proyecto de acompañamiento y las necesidades e interés de la escuela.” (Ghoali, 2007, citado en Nájera 2012, p. 49)

Durante las sesiones encaminadas a la creación del *performance*, se pueden mencionar tres momentos en los que se recurrió a los *círculos*:

- 1) Al inicio de las sesiones, a través de la convocatoria de los escolares para comenzar el trabajo y en donde se les pedía que nombraran aspectos significativos de las sesiones anteriores, se les preguntaba qué expectativas tenían sobre el trabajo del día y se planteaban los propósitos de la sesión.
- 2) Al término de las actividades de calentamiento y de las exploraciones corporales, vocales y musicales, pues permitían observar si se daba o no cumplimiento con los propósitos planteados en las secuencias didácticas y con las actividades implementadas, y de esta forma, tomar decisiones de mantener, adecuar o modificar las acciones siguientes de la sesión. En este momento se reforzaba la invitación a mantener una *escucha activa* y de respeto a las aportaciones de los compañeros, atendiéndolas y poniéndolas a prueba durante la exploración dramática. De igual forma, se estimulaba a los alumnos a que compartieran las investigaciones (por ejemplo, las realizadas en sus casas con padres u otras personas, sobre los animales en peligro de extinción del lugar y sobre los mitos o leyendas prehispánicas que conocían) o las ideas y sugerencias que enriquecieran la narrativa dramática, misma que de manera conjunta se fue construyendo.
- 3) El tercer *círculo* se hacía para cerrar las actividades de la sesión con todos los alumnos de la escuela, a fin de que compartieran los encuentros, sorpresas, inquietudes, hallazgos, etcétera, que tuvieran durante la jornada de actividades de PETC. Este momento lo aprovechaba para recuperar y enfatizar cada comentario de los estudiantes, los invitaba a reflexionar sobre los valores demostrados en las distintas actividades y los motivaba a continuar trabajando en equipo.

Por último, es necesario mencionar que los *círculos de comunicación* fueron espacios en los que pretendía que los estudiantes dialogaran, expresaran sus ideas libremente y de manera conjunta llegaran a acuerdos claros, democráticos y justos. Por ejemplo, decidieron y eligieron los personajes a representar, los momentos y las acciones de la historia, etcétera, y visualizaron la manera en que les interesaba representar sus narrativas, además de presentar sus investigaciones de los mitos y leyendas, sus propuestas de textos dramáticos y permitir que éstos fueran enriquecidos con las propuestas y los comentarios de sus compañeros.

h. El ser valioso de los estudiantes

Mi foco de atención estuvo puesto en el reconocimiento de los logros de los estudiantes, por mínimos que estos fueran: en su disposición para trabajar en equipo, en la demostración del respeto a toda participación, en destacar sus aportaciones, en especial, a las que contribuían al trabajo creativo, en reconocer cualquier comentario o propuesta como valiosa y potenciarla para ser probada en las exploraciones o en el trabajo del *performance*. No importaba si los comentarios de los estudiantes eran verdaderos, falsos, elocuentes o descabellados, si habían actuado bien o mal, o

si los diálogos habían sido dichos o no con matices, con proyección o con dicción de voz, etcétera. Es decir, intenté “hacer visible” toda participación y propuesta de los estudiantes, distinguiéndola y reiterando su aportación, en especial la de los escolares cuyas voces eran tímidas y débiles. Así procuraba dejar claro que el proceso realizado era resultado de su “valioso” trabajo y esfuerzo individual y grupal.



Profesor de primer grado escucha las propuestas de uno de sus estudiantes.

Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

El reconocimiento del profesor sobre la importancia de esta “validación” de los estudiantes, se puede apreciar en los comentarios que hace de dos de ellos, los cuales, afirmó, eran retraídos pero en este proceso mostraron gran disposición para participar:

[una de mis alumnas] es una persona muy retraída, tiene un problema de lenguaje, entonces, cambió en cuanto a su persona, ya que era muy aislada; el trabajar de alguna forma en equipos... creo que le ha permitido... integrarse más con sus compañeros;... el mismo *rap* que trabajamos en la primera etapa,... yo no me imaginaba que ella se atreviera a cantar con los demás compañeros un *rap*. En movimientos, en música, veo que le pone interés...” (Entrevista al profesor de primer grado).

[otro de mis alumnos] me comenta: es que a mí no me gusta este tipo de ritmo que ustedes quieren cantar” ¿Qué te gusta? “...el *rap*”. ¿Cómo lo cantaríamos si tú lo hicieras en *rap*? Y en dos segundos se puso a hacerlo en forma de *rap* y él es muy tímido, le da pena. El ver que en ese momento estaba cantando... en frente de todos los alumnos... Al principio lo hizo sin pensar, la segunda vez se puso a llorar porque ya era pena...; la tercera... se atrevió a hacerlo. (Entrevista al profesor de primer grado).

i. Un ejemplo de creación valiosa: de las coplas al rap

En las actividades de artes visuales y textos literarios los estudiantes elaboraron coplas de los animales en peligro de extinción de su entorno. Las coplas se referían a felinos, conejos, ocelotes, águilas, serpientes, roedores, lechuzas, venados y mariposas. Una vez presentados estos materiales (dibujos y coplas), y con la finalidad de potenciar el aspecto interdisciplinario, me di a la tarea de buscarles un lugar en la narrativa escénica del *performance* y así recuperar estos valiosos materiales producidos por los estudiantes. Lo anterior implicó que interviniera las coplas para darles coherencia narrativa y métrica poética.

PRODUCCIÓN DE ALUMNOS

El ocelote

*El ocelote extinto ya
por culpa del hombre
que lo ha de matar.
Él no ataca,
Sólo se defiende.
Todos lo matan.*

La mariposa

*Posada está
la mariposa hermosa.
la mariposa estaba posada
en la rosa rosa.
Voló porque su presa
la persigue,
porque estaba bien
sabrosa.*

INTERVENCIÓN

Ocelote me llaman
estoy solo en el bosque,
me he quedado sin casa
por culpa del hombre.
Yo no ataco, señora,
a los seres humanos,
huyo yo de su miedo
que me está atacando.

Una mariposa hermosa.
posada en la rosa,
en la rosa rosa se posa
una mariposa hermosa.
Vuela porque la sigue
una gata apestosa,
quien se la quiere comer
porque está bien sabrosa.

Cuando ajusté el material, les propuse a los tres profesores hacer una canción, pero sólo el de primero exploró con sus alumnos las posibilidades de la canción. Una sugerencia que le di fue el tema de *Xochipitzahua*, ya que esta pieza la estaban preparando con el maestro de danza del horario regular. Asimismo, el profesor de primero comentó que los alumnos exploraron algunos géneros musicales más, hasta acordar que se cantaría en *rap*, ya que era la propuesta de uno de los alumnos y que los demás compañeros aceptaron. Aquí destaca que el profesor defendió el interés de los alumnos, como una propuesta “valiosa”.

Ya decidido el género musical, con los estudiantes se exploró la manera de cantarlo y presentarlo. El especialista de música trabajó con los alumnos ejercicios para marcar el pulso de la canción, así como posibilidades del fraseo de la misma. Por nuestra parte, la especialista en danza y yo planteamos cómo sería la colocación del grupo en el espacio, la participación de solistas y del coro, y les propusimos movimientos coreográficos.



Especialista en teatro organiza a los estudiantes para la primera lectura del *rap*.

Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Con el profesor de primer grado, decidimos integrar la canción el hilo conductor al *performance*. Así que el *rap* se dividió en dos momentos: la primera parte quedó como introducción de los *performances* (de primero, segundo y tercer grado), y la segunda, como cierre de la presentación.

B. Proyecto Jardín botánico. Apropriación del modelaje por el profesor de primero

El proyecto del Jardín botánico se llevó a cabo en la cuarta fase de la investigación y estuvo centrado en las artes visuales, con la producción de material visual en video y fotográfico. En este proyecto sólo participó el profesor de primer grado, quien demostró mayor autonomía y confianza, y asumió toda la responsabilidad del mismo: diseñó sus planeaciones didácticas y dirigió todas las sesiones con sus alumnos, de modo que la participación de los especialistas estuvo supeditada a sus necesidades, sólo con propuestas que enriquecieran y potenciaran los propósitos planteados por él.

Por su parte, los alumnos demostraron mayor trabajo grupal: ellos investigaron con sus familiares sobre las hierbas medicinales que hay en la región y sus usos, y crearon un jardín botánico en su escuela. Además, en equipos de trabajo elaboraron guiones que concluyeron en una historieta en video y tres fotonovelas, en donde eligieron sus personajes, los bocetaron en dibujos y luego en plastilina, para después llevarlos a escena; realizaron ensayos previos y buscaron los recursos para la producción (vestuarios, utilería, locación, sonorización, etc.), necesarios para la realización de los productos.

El profesor observaba, mantenía una relación cercana con ellos, los escuchaba y les daba posibilidades de cómo hacer sus ejercicios y, si era necesario, los ejemplificaba con su expresión corporal y vocal.

¿Cómo se lo expresas al alumno si tú no lo estás haciendo? Tienes que hacerlo... ya iba con otra disposición. Ya no es no sé, no puedo... Si me tenía que tirar, me tenía que tirar y punto, o si tenía que bailar con ellos, pues me ponía a bailar, o si tenía que cantar, pues tenía que cantar... esa disposición... me cambió a mí también (Entrevista al profesor de primer grado).

Por mi parte, me dispuse a brindarle los apoyos que solicitara, los cuales fueron: la estructura para realizar un guion básico para cortometraje, revisión de las propuestas de los alumnos, asesorías al profesor en la elaboración de “fichas de personajes” para la construcción de los mismos. Así como, supervisar los ensayos escénicos previos a las videograbaciones.



Especialista en teatro muestra al profesor de primer grado cómo elaborar una ficha de personaje. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Es este momento de la investigación, puedo afirmar que el profesor ya tenía una nueva actitud con sus alumnos: los observaba, mantenía una relación cercana con ellos y los escuchaba.

el profesor no es del todo directivo en la enseñanza, permite que sus alumnos realicen las tareas asignadas desde sus posibilidades y no les hace correcciones específicas y, aunque ello podría dejar ver que no está del todo pendiente de los trabajos que realizan sus estudiantes, esta actitud permite que los alumnos exploren en libertad y construyan desde sus propias ideas e inquietudes. De igual forma, este hecho deja ver la posible apropiación de la manera en que el especialista en teatro trabajaba, intentando integrar todas las ideas de los niños y a partir de ellas construir el guion (Rivera, 2013).

Si bien, en las actividades del primer proyecto al profesor de primer grado no le fue fácil involucrarse en las actividades de manera espontánea y genuina, para esta fase había asumido otra disposición y empoderamiento para llevar a cabo las acciones planteadas: ya se permitía gozar las bondades del juego y sus beneficios en sus estudiantes, como lo mencionó en la entrevista de cierre.

cuando no los dejas divertirse –a los alumnos-,... como que no le encuentran el sentido a eso, ...; cuando tú les das la libertad es cuando creo que mejor les salen las cosas. (Entrevista a profesor de primer grado).

También destaco la importancia de la generación de ambientes de trabajo saludables y sobre una plataforma de valores, como el respeto y confianza, a fin de que tanto los estudiantes como sus profesores se expresen libremente. En este sentido, puedo decir que el profesor de primero asumió el modelaje como una forma de enseñanza de las actividades artísticas-escolares, al reconocer el impacto de éste con sus estudiantes.

Por último, podría decir que el profesor de primero además de contribuir en la formación de sus alumnos, también lo hizo con la de él mismo, pues estaba colocado en un lugar distinto del que comenzó, con mayor apertura, flexibilidad y libertad.

Conclusiones

El trabajo artístico educativo, no sólo implica la enseñanza del lenguaje de la disciplina, hecho que se complica si no se domina el lenguaje del mismo, como es el caso de los profesores generalistas. De ahí la importancia de que, además de aprender algunos contenidos básicos de la disciplina, desarrollen actitudes de apertura y disposición: se vivan como creadores, se permitan jugar y explorar su mundo interior y conocer el mundo de los otros, se diviertan y gocen todo momento de la clase. Que estén dispuestos a equivocarse, pues en la indagación artística lo que suele pensarse como un “error”, es una oportunidad para el aprendizaje, el descubrimiento y la sorpresa. Que generen con sus estudiantes experiencias lúdicas y que ellos mismos se atrevan a jugar, a “hacer”, a imaginar y a crear. Que se permitan descubrir y comprender las fortunas y dificultades que sus alumnos enfrentan durante la realización de las actividades, así podrán brindarles respuestas creativas mediante su modelaje. Que sus propuestas artístico-educativas

estén dirigidas al desarrollo de procesos creativos e imaginativos, así como a la generación de experiencias sensibles, encaminadas al *desarrollo personal y para la convivencia*, ya sea en la apertura de espacios reflexivos a través del diálogo directo, o de una *comunicación efectiva*, en la que puedan compartir experiencias y llegar a acuerdos conjuntos, en un ambiente saludable y de crecimiento. Que atiendan las propuestas, las ideas y los productos de sus estudiantes, considerándolos “valiosos” y que les permitan “probarlos” en un proceso creativo. Que den voz a los alumnos más retraídos, a fin de que todo el grupo se integre y sea partícipe del trabajo en equipo, bajo la premisa de que “todos los integrantes son valiosos”. Que participen como un miembro más del grupo y no como un agente distante al proceso de los alumnos. Que a través de su modelaje, se atrevan a realizar con ellos las diversas actividades (de calentamiento, de exploración, juegos dramáticos), y que en su “hacer” motiven a los estudiantes a que también “hagan”. Que mantengan una relación de empatía con sus alumnos y propicien espacios de confianza y respeto, a fin de que ellos se sientan con libertad para explorar, proponer y expresarse, y con ello eviten posibles actos violentos, como las burlas o las mofas.

De este modo, los profesores se permiten aprender y reaprender, al tiempo que cambian su mirada sobre su propio hacer. Asimismo, en su trabajo educativo podrán dar prioridad al proceso creativo más que al producto, romper con la concepción del trabajo artístico escolar como decoración e implementarlo desde una conciencia y sentido formativo.

Para finalizar me interesa destacar que en un acompañamiento a profesores generalistas, la participación de los especialistas es valiosa, no sólo porque dominan su disciplina, sino porque están dispuestos a compartir su bagaje de experiencias y la mirada artística que han adquirido en su labor profesional. Porque, además de contemplar la enseñanza de las nociones básicas de cada arte (en mi caso teatro), consideran los propósitos del campo formativo de *desarrollo personal y para la convivencia*. Pero sobre todo, porque en lo que dicen y hacen, en las acciones, actividades y ejercicios que le proponen a los profesores, buscan que ellos las ajusten a las condiciones y circunstancias específicas de su clase y a las necesidades e intereses de sus alumnos. Y finalmente, cuando privilegian el trabajo interdisciplinario, porque se mantienen atentos a toda “ventanita” en la que consideran importante participar, escuchar, proponer o intervenir, con las otras disciplinas, a fin de enriquecer el trabajo de los profesores que acompañan.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (s/f). Experiencia estética y arte de participación: Juego, símbolo y celebración. OEI: Educación artística. Recuperado de <http://www.oei.es/artistica/articulos01.htm>
- Ghouali, H. (enero-marzo, 2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 207-242.
- Gómez-Peña, G. (julio-diciembre 2005). En defensa del arte del performance. *Horizontes Antropológicos*. 11 (24) Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000200010&script=sci_arttext&tlng=es

- Keidar, D. (2006). *La comunicación en el aula. Uso de la inteligencia emocional y la comunicación no verbal en la enseñanza de ética en las escuelas de medicina*. Universidad de los Andes: Publicaciones Vicerrectorado académico. Recuperado de <http://medlaw.haifa.ac.il/index/main/4/communicationspanish.pdf>
- Lafont, I. (2008). Toda una “performance” de premio. *El País.com*. Cultura. Madrid, 22-11-2008. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/11/22/cultura/1227308402_850215.html
- Llanos, T. (2009). *Investigación documental sobre la inclusión de los niños autistas en el proceso académico y social en la escuela elemental: implicaciones para la práctica educativa*. (Tesis de Maestría). Recuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Curriculo_ens_2010/TLlanosFlores_12122009.pdf
- Nájera, M. (2012). *Acompañamiento a docentes de Telesecundaria del Estado de México de la asignatura de Artes-teatro, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/29371.pdf>
- Rivera, R. (2013). Relato etnográfico. Documento de trabajo inédito.
- Rivera, R. (2014). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México. Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía Para El Maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/ArtesSec11.pdf>
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 209-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>

Entrevista inédita:

- Pérez, O. (2013). Entrevista realizada por el equipo de investigación. México, D. F., 14 de junio de 2013.



Exploraciones del espacio escénico, de posibilidades corporales y construcción de guiones a partir del tema de los animales en peligro en extinción y de la reforestación. Fotografías de Gerardo Zaballa y Rosa María G. Rivera García. Tequexquahuac, 2012-2013. Archivo del equipo de investigación.

El Alfabeto de movimiento: una estrategia de formación y de producción interdisciplinaria

Alejandra Ferreiro Pérez*

Resumen

En este trabajo exploro el potencial pedagógico y didáctico de un Alfabeto de movimiento para detonar procesos interdisciplinarios de las artes, dado que los conceptos que lo integran y su metodología de enseñanza pueden transferirse a otras artes para ser utilizados como nodos que provoquen el cruce disciplinar.

Al analizar este potencial recurro a las nociones de ensayo y *performance* con la finalidad de comprender los modos en que las diferentes artes conversan e intercambian metodologías y contenidos, para dar forma a la experiencia artística de los estudiantes y crear nuevos significados en sus producciones. También examino el modo en que uno de los profesores de la telesecundaria en la que se intervino, se apropió de la estrategia metodológica para la creación de frases de movimiento, la entrecruzó con otras metodologías de enseñanza de la música en que se emplea la improvisación a partir de partituras no convencionales, y con la creación de situaciones escénicas, lo que favoreció desarrollara prácticas de iniciación en artes escénicas.

*Doctora en ciencias sociales por la UAM-X. Investigadora del Cenidi-Danza del INBA, profesora de la línea de educación artística en la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Introducción

Este texto es el resultado de una intervención realizada en una telesecundaria ubicada en Tequexquináhuac, en el municipio de Texcoco, Estado de México, en la que un grupo de especialistas y estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, línea de educación artística, acompañamos a los profesores de la escuela a fin de que instrumentaran la línea de arte y cultura en el espacio destinado al Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC). En este proceso buscamos que ellos desarrollaran prácticas de iniciación artística, en las que reconocieran el valor educativo de las artes y trabajaran con proyectos interdisciplinarios, los cuales ofrecen a los estudiantes variadas oportunidades de explorar con los diferentes lenguajes artísticos y descubrir y ampliar sus capacidades creativas y expresivas, que en el lapso asignado al currículo oficial poco se consideran.

Aquí me enfoco en el análisis de la experiencia vivida como especialista de danza en un proceso de alfabetización dancística¹ en el que, al mismo tiempo que enseñaba algunos elementos básicos del movimiento y la danza, mostraba cómo éstos pueden utilizarse en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios de artes.

En primer lugar, reflexiono sobre el potencial pedagógico y didáctico del Alfabeto de movimiento® y su metodología de enseñanza (el Lenguaje de la danza®), creados por la reconocida labanotadora Ann Hutchinson Guest,² los cuales considero idóneos para su utilización en la escuela básica. Continué con una revisión del acompañamiento en la que explico qué elementos seleccioné y qué rutas seguí en la indagación artística que propuse a los estudiantes de la telesecundaria, con las cuales ejemplifiqué a los profesores cómo los conceptos de este Alfabeto podían constituirse en nodos que estimularan el cruce disciplinar. De igual modo, reviso los usos del Alfabeto que permiten variadas interpretaciones y énfasis en los ejes del programa oficial de Artes-Danza. Finalmente, examino cómo uno de los profesores se apropió de la vivencia y la reelaboró e incorporó sus saberes y experiencias.

En el análisis recurrí a las nociones de ensayo (Martínez de la Escalera, 2004) y de *performance* (Díaz, 2008), porque me sirvieron para comprender cómo a través de la secuencia didáctica, que los especialistas elaborábamos semanalmente, fuimos generando una conversación e intercambio metodológico que dieron sustento a una práctica convergente (García, 2006),³ con la cual

¹ Utilizo el término alfabetización en analogía al proceso de lecto escritura; de manera que al leer-apreciar obras de danza, los estudiantes puedan tener experiencias estéticas y al escribir-crear-expresarse con su cuerpo desplegando figuras plásticas y rítmicas en el espacio, experimenten la emoción de crear, comunicar y producir sentido.

² Ann Hutchinson Guest (Nueva York, 1918) es una prestigiada labanotadora y educadora de danza. Comenzó sus estudios de danza moderna en la legendaria escuela de Dartington Hall, Inglaterra, donde se formó en las ideas de Laban, aprendió la técnica Jooss-Leeder y se inició en la notación dancística al lado del coreógrafo Kurt Jooss. En 1940 fundó el Buró de Notación de Danza en Nueva York, institución que dirigió por 20 años, y en 1967 instituyó el Language of Dance Centre en Londres, del cual es su actual directora. Es autora de varios de los libros más importantes de Labanotación y del Lenguaje de la Danza.

³ La que según Rolando García (2006) exige de los especialistas un esfuerzo “para tomar una cierta distancia con respecto a los problemas particulares de sus propios campos y entenderlos desde nuevos ángulos poco familiares” (p. 67). Pero también supone una acción conjunta entre las acciones de gabinete (planeación) y las de campo (realización), pues se trata de buscar respuestas comunes a problemas que inicialmente fueron considerados de orden disciplinar, lo que implica plantear nuevas situaciones metodológicas y conceptuales. Esto exige un proceso de invención y de experimentación continua y a enfrentar problemas analíticos y operativos, no siempre fáciles de resolver.

orientamos y consolidamos una propuesta interdisciplinaria. Esta práctica implicó una reinención de nuestras experiencias y una reelaboración de nuestras formas de proceder pedagógico; de ahí que generáramos un *performance*, no sólo para articular las improvisaciones de danza, música y teatro de los estudiantes en una propuesta escénica, sino también con el fin de entrelazar nuestras propias acciones y “crear una presencia” educativa con la suficiente fuerza como “para conmover, seducir y encantar” (Díaz, 2008) a los estudiantes y mostrar a los profesores cómo hacíamos lo que hacíamos para que pudieran replicarlo y crear su propio *performance*.⁴



Performance interpretado por los estudiantes de la telesecundaria.
Fotografía de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquínahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

⁴ Aquí aprovecho el carácter polisémico del término *performance* el que, como sugiere Díaz (2008) sufre de inestabilidad conceptual, debido a la gran cantidad de prácticas y procesos a los que se refiere. Sin embargo, como también él sugiere, es posible darle estabilidad al insertarlo en una trama conceptual específica. De ahí que lo utilice, por un lado, en un sentido antropológico con Turner (1985, citado por Ferreiro, 2013), que considera el *performance* como un acto de retrospectiva creativa, en el cual una experiencia ya vivida se reexperimenta en un sentido prospectivo, lo cual permite establecer metas y modelos futuros que eviten los errores pasados; y la de Díaz (2008), quien subraya su carácter creativo (creación de la presencia), pero también su capacidad para producir efectos en los espectadores, de donde deriva su fuerza política. Esta mirada antropológica me permite pensar en nuestras acciones educativas y los efectos que produjeron, no sólo en los especialistas, también en los profesores y estudiantes de la telesecundaria. Por otro lado, empleo la noción en el sentido de Conquergood (2002, citado por Johnson, 2014), puesto que al rechazar tajantemente la división de teoría y práctica, favorece la articulación en tres planos: la imaginación (el arte, la creatividad), la interrogación (el análisis, la crítica) y la intervención (el activismo, la ciudadanía). Lo anterior permite comprender cómo las elaboraciones creativas de los estudiantes propiciaron la reflexión crítica de su entorno, a la vez que la construcción de una ciudadanía consciente de los riesgos del deterioro ambiental, pero también de la posibilidad de revertir este proceso con sus acciones y denuncias.

El tomar estos conceptos para la elaboración analítica de la información, refuerza mi intención de realizar una investigación basada en las artes, la cual busca generar una indagación holística y comprometida, que vincule y no divida al artista del investigador ni al artista del docente (Leavy, 2009 citada por Ferreiro, 2013), de ahí la necesidad de que no sólo los objetivos y la intervención fueran guiados bajo criterios artísticos, sino también crear las herramientas analíticas, los horizontes de visibilidad, que mostraran la complejidad del proceso vivido y de nuestra experiencia en la que se articularon la indagación educativa y la artística.

1. Una propuesta para la enseñanza de la danza en la escuela básica

Luego de varios años de participar en la formación de maestros para la educación básica con y sin experiencia dancística, me he convencido del uso del Alfabeto de movimiento como una estrategia metodológica para la enseñanza de la danza en la escuela básica. Este Alfabeto constituye el contenido elemental que se enseña en el Lenguaje de la danza, creado por Ann Hutchinson Guest.

Mas esta propuesta no siempre ha sido apreciada, debido a que la perspectiva dominante en la enseñanza de la danza se ha encaminado al aprendizaje de técnicas dancísticas o de movimientos preestablecidos, en las que los esfuerzos de los estudiantes y docentes están orientados primordialmente al dominio de las habilidades corporales, olvidándose a menudo del desarrollo imaginativo, creativo y expresivo. Si bien esta tendencia empieza a cambiar, la fuerza con que permeó a la escuela básica ha dejado prácticas arraigadas en los profesores. Aunque en los currículos de los diferentes niveles educativos se insiste en que el objetivo no es la formación de artistas, con desafortunada frecuencia su enseñanza se limita al aprendizaje imitativo de secuencias y movimientos que se repiten de un modo mecánico hasta alcanzar su dominio. Este enfoque, además de provocar una interpretación rígida y acartonada, impide a los estudiantes conocer su cuerpo y sus posibilidades de movimiento, apropiarse de ellas y crear figuras plásticas y rítmicas desplegadas en el espacio (Dorfles, 2001), con las cuales expresar su propia visión del mundo.

Por ello, en el trabajo formativo que realizo en la Maestría en Desarrollo Educativo, línea de educación artística de la UPN, he privilegiado el uso de metodologías que permitan a los estudiantes, de un modo lúdico e imaginativo, explorar sus posibilidades de movimiento, desarrollar sus capacidades creativas y expresivas y proponer frases de movimiento y trozos de danza, al tiempo que se apropian de una estrategia educativa con la cual más adelante puedan enseñar danza en la escuela básica.

En el espectro de propuestas que a nivel internacional han surgido para la educación básica, tiene un lugar destacado la danza educativa de Rudolf Laban.⁵ Este analista de movimiento se interesó seriamente por el valor formativo de las artes en general y la danza en particular en el proceso del desarrollo de los humanos. Para él la importancia de la educación a través de las artes

⁵ Nacido en 1879 en Bratislava, una provincia del antiguo Imperio austrohúngaro. Murió en 1958 en Inglaterra. Fue un destacado coreógrafo y creador del sistema de análisis y registro del movimiento y la danza más utilizado en el mundo. Con estas ideas desarrolló currículos para la formación de bailarines y aficionados que enfatizan la creatividad y la expresividad.

descansa en la posibilidad de reconocer constantemente lo que sentimos y soñamos, por ello afirma que el maestro de arte debe convertirse en un guía hacia el conocimiento de las reglas para habitar en la tierra de los sueños (Laban, 1971).



Estudiantes de tercer año de la telesecundaria explorando sus posibilidades de movimiento mediante situaciones imaginarias. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Laban pensaba que el movimiento y la danza apoyan el desarrollo integral de los humanos, a la vez que constituyen una herramienta privilegiada en contra de la excesiva especialización que impone la cultura occidental. Esta tendencia, de acuerdo con el autor, ha restringido las oportunidades de los niños y jóvenes de experimentar con un amplio espectro de posibilidades de movimiento y sus correspondientes estados interiores, lo cual puede derivar en limitaciones no sólo corporales, sino también emocionales y cognitivas. De ahí la necesidad de una educación dancística que aliente el impulso natural de bailar, preserve la espontaneidad en la ejecución de los movimientos y procure el desarrollo equilibrado de los aspectos corporales, emocionales y cognitivos (Laban, 1993).

En una educación dancística basada en los principios desarrollados por este coreógrafo, de acuerdo con Gleisner (1979), la forma de la danza no debe buscar una belleza vacía, superficial y seductora, sino “un movimiento verdaderamente expresivo en sentido profundo e intrínseco”. Por ello, en esta perspectiva el trabajo educativo se enfoca en la creación de situaciones de aprendizaje

en que los estudiantes experimenten el placer de moverse y reencuentren “la destreza natural y la capacidad para el movimiento sin constricciones” (p. 4). Lo anterior, mediante la organización y estructuración de ejercicios en los que practiquen las formas básicas del movimiento, las cuales buscan a la vez que relajar y liberar el cuerpo, volverlo fuerte y flexible. Mas en esta práctica debe buscarse la consciencia y la expresividad de los movimientos, gracias a lo cual es posible alcanzar la integración de cuerpo, mente y emociones. En otras palabras, señala que la formación dancística no debe encauzarse sólo al entrenamiento corporal, es necesario que los estudiantes vivan dos experiencias estéticas fundamentales: la alegría y el encanto del movimiento.⁶

Laban (1993) compendió gran parte de su pensamiento pedagógico y experiencias educativas en una de sus últimas obras: *Danza educativa moderna*. En este texto, organizó sus hallazgos de eukinética y coréutica, y formuló una aproximación paulatina y sistemática a la experiencia del movimiento en dieciséis temas, cada uno de los cuales “representa una idea de movimiento que corresponde a una etapa en el despliegue progresivo de la sensación de movimiento en el niño en crecimiento, y en etapas posteriores al desarrollo de su comprensión mental de los principios implicados.” (Laban, 1993, p. 37). Aquí insiste en la idea de que el movimiento sirve para conseguir un sentido de totalidad y armonía en el individuo, a la vez que propicia el descubrimiento de sí y la responsabilidad de la libertad personal; además, Laban advierte sobre “el poder estimulante que ejercita el movimiento sobre las actividades mentales” (p. 34).

Este trabajo, pionero en su ámbito, fue publicado en 1948 y adoptado por el ministerio británico de educación como eje orientador en el desarrollo de los programas para la enseñanza de la educación física en las escuelas públicas (Hodgson & Preston-Dunlop, 1995, pp. 49-50). Y a partir de éste se han generado otras muchas metodologías, entre las más destacadas en el ámbito iberoamericano se encuentran las de Patricia Stoköe y Marta Schinca.

Ahora bien, la propuesta con la que he trabajado hace ya varios años está sustentada en el trabajo de Laban. Inicialmente Hutchinson (1995) pensó en el LOD como una estrategia para alfabetizar a los bailarines, pero dado su potencial dancístico, psicopedagógico y educativo,⁷ esta alfabetización se ha extendido a otros ámbitos, entre los que destaca su incorporación al currículo de la escuela

⁶ Según Laban, la alegría del movimiento es una experiencia inherente a la danza coral que surge al experimentar el placer de bailar en grupo, experiencia poco común en las sociedades modernas, en que existen escasas oportunidades de una comunicación corporal intensa (Gleisner, 1979, p. 4). Por otro lado, Laban denomina encanto del movimiento a la experiencia que se vive cuando se descubren y amplían las preferencias personales hacia cada una de las cualidades del movimiento. Este encanto, afirma Laban, no es un don natural, sino que es posible adquirirlo, regularlo, incrementarlo y perfeccionarlo, para lo cual es necesario experimentar con una amplia gama de calidades del movimiento.

⁷ El potencial dancístico del LOD es observable en el proceso en que se alienta el impulso natural de bailar de los estudiantes, y ellos interpretan sus propias creaciones. El potencial psicopedagógico proviene del sistemático proceso de asociación conceptual y simbólica en el aprendizaje del movimiento, el cual a la luz de algunas ideas de Vigotsky (1988), permite la creación de una zona de desarrollo potencial en la que mediante el andamiaje del profesor un estudiante va desarrollando sus habilidades corporales, a la vez que se apropia de una herramienta con la cual crear frases de movimiento y trozos de danza en las que exprese su visión del mundo, y en el caso de los niños puede constituirse en un detonador del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Y el potencial educativo puede advertirse en su capacidad para detonar el encanto y la alegría del movimiento, que son una fuente primordial de experiencias estéticas, las cuales potencian la capacidad de acción de los estudiantes y su horizonte significativo (Ferreiro, 2007).

básica (K-12) de Nueva York, programa que se ha plasmado en el *Blueprints For Teaching and Learning in the Arts*,⁸ desarrollado por el Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York. También en Londres se ha utilizado en cursos curriculares y extracurriculares con niños de preescolar y primaria, y destaca el trabajo desarrollado con niños con necesidades educativas especiales.⁹ En nuestro país se ha incorporado como formación inicial en danza a la malla curricular del Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (INBA, 2011).

El LOD es una aproximación novedosa a la enseñanza del movimiento y la danza, así como al desarrollo de la creatividad en el proceso de creación dancística. Este sistema propone un camino original para percibir y entender los elementos que conforman la danza, a través de la exploración creativa del movimiento, así como su análisis y registro en el lenguaje de símbolos de la notación Laban, conocido como notación de motivos (*motif writing*); también, establece un marco innovador para la exploración del movimiento, desde los componentes básicos hasta sus más sutiles y complejas diferencias, sustentando el estudio en una perspectiva musical.



Profesor de primer año mostrando a sus alumnos cómo elaborar una frase de movimiento.
Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

⁸ Véase, <http://schools.nyc.gov/offices/teachlearn/arts/Blueprints/dancebp2007.pdf>

⁹ Véase, http://www.lodc.org/uploads/special_ed/dancematter2.pdf

El LOD propone los recursos metodológicos necesarios para la organización de situaciones de aprendizaje en las que se estimula, entre otros aspectos: la exploración creativa del movimiento que, entrelazada con el apoyo cognitivo y visual de los símbolos, favorece el procesamiento intelectual de la danza, el desarrollo de la conciencia kinética y de su potencial expresivo, el impulso a la creación de ideas de movimiento que encauzan la composición dancística, la interpretación de los movimientos creados y la adquisición de un vocabulario verbal y simbólico para observar, identificar, apreciar, discutir y registrar el trabajo explorado y creado. De este modo se estimula el potencial dancístico de cada individuo, en un proceso en que despliegan simultáneamente sus habilidades corporales, intelectuales, creativas, interpretativas y sociales.

2. Potencial del Alfabeto de movimiento y de su metodología (LOD) para la enseñanza de la danza en la escuela básica

Todos los seres humanos podemos realizar un gran número de movimientos, ya sea con todo el cuerpo o con varias partes del mismo. Estos movimientos han sido estudiados, clasificados, organizados y sistematizados por Ann Hutchinson Guest (1995), quien basada en las propuestas de Rudolf Laban, creó un Alfabeto en el que engloba las acciones comprendidas en el movimiento humano; de este modo resume e instaura una base sobre la cual construir y organizar la gran variedad de conceptos, acciones y formas de movimiento que se encuentran en la esfera de la movilidad del ser humano.

El Alfabeto lo constituyen bloques o conceptos, que permiten una exploración sistemática, primero de los aspectos más generales del movimiento, y más tarde de sus particularidades y sutilezas. La exploración inicia con la presencia o no del movimiento. Un movimiento puede surgir de un desplazamiento en el espacio o de una acción de cualquier tipo, ya sea con todo el cuerpo o con una parte específica de él. Y lo contrario, la ausencia de movimiento, la cual en el caso de la danza es una pausa activa, pues aunque el cuerpo deja de moverse, en su interior la energía continúa fluyendo y al desprenderse muestra cuerpos vivos y expresivos sólo en aparente inmovilidad.

El proceso prosigue con una exploración más específica enfocada primero en las posibilidades anatómicas del cuerpo (flexionar, extender y rotar) y luego en las ideas de movimiento que el ser humano puede realizar gracias a esas posibilidades: desplazarse, situarse en el espacio con direcciones diversas y precisas, cambiar el peso o punto de apoyo de una parte a otra del cuerpo, saltar, equilibrarse en atención a la gravedad o perder el equilibrio. En otro apartado del Alfabeto se estudian las diferentes modalidades de relación con personas y objetos, y la dinámica, la que Hutchinson (1995) entiende como los diversos grados de energía que podemos utilizar en un movimiento, los cuales le dan textura a las acciones.

La exploración de estas acciones básicas se realiza enfatizando primero la experiencia del cuerpo como totalidad, para luego continuar con las partes, segmentos y superficies del cuerpo. El estudiante va desarrollando habilidades corporales y de coordinación a partir de esta exploración, la cual está ligada a situaciones imaginarias diversas (flexionarse como una rana lista para saltar,

extenderse como si fuera un globo que se va inflando, rotar como un trompo) que lo invitan a moverse con diferentes calidades de movimiento, de las que más adelante se hará consciente al trabajar con las variedades de uso del tiempo y luego de la dinámica.



Estudiantes de primer año explorando las posibilidades anatómicas.
Fotografía de Rosa María Rivera García. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Un segundo momento es el aprendizaje de los símbolos con que se representan los conceptos del Alfabeto, los cuales, entre otros, favorecen el tránsito de la simbolización al uso de códigos gráficos, el desarrollo de algunas habilidades matemáticas como la clasificación, el conteo, la apreciación de la longitud y del tiempo y la resolución de problemas al decidir los conceptos con las cuales crear frases de movimiento lógicas y orgánicas que expresen alguna idea, emoción o sensación.

Con el aprendizaje de estas acciones el estudiante obtiene otro nivel de significación en el desarrollo expresivo del cuerpo: la ejecución de acciones que nombra, las que una vez simbolizadas en forma gráfica, en un tercer momento del proceso, puede combinarlas libremente para crear frases de movimiento y trozos de danza; es decir, al mismo tiempo que despliega sus habilidades corporales explorando imaginativamente con los conceptos de movimiento, amplía su capacidad creativa elaborando sus propias frases de movimiento y dándoles un sentido y significación

de acuerdo con sus necesidades expresivas. Esta consciencia en el desarrollo creativo y de la expresividad cuando baila sus propias danzas, contrasta con el irreflexivo proceso en que se limita a aprender pasos y repetir secuencias mecánicamente.

Finalmente, la inclusión de un momento de apreciación durante el proceso va preparando al estudiante para tener encuentros reflexivos con las obras de danza, el cual lo ayuda a desarrollar el juicio crítico y estético cuando utiliza los criterios que va aprendiendo (los conceptos, la dinámica, el fraseo, etcétera) para retroalimentar a sus compañeros.

Esta perspectiva de alfabetización dancística la he enriquecido con el enfoque pedagógico desarrollado por los especialistas en artes que conformamos la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo de la UPN. En este enfoque destaca una metodología experiencial, en la que estimulamos el aprendizaje activo y propositivo (desarrollada en tres momentos: exploración, reflexión, y aplicación-producción), que articulamos con los ejes de aprendizaje de los programas de Artes (apreciación contextualización y expresión) de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), y realizamos mediante una pedagogía de la pregunta, en la que impulsamos el aprendizaje dialógico y reflexivo¹⁰, así como un trayecto pedagógico del proceso lúdico e imaginativo que promovemos en las exploraciones y elaboraciones creativas.¹¹

3. Una experiencia interdisciplinaria de enseñanza de las artes desde la perspectiva del movimiento y la danza

En la investigación desarrollada en la telesecundaria, empleé el Alfabeto de movimiento para iniciar a los profesores y estudiantes en el aprendizaje del movimiento y la danza. No obstante esta intención, la alfabetización, la selección de los elementos de la danza que propuse y las rutas seguidas en el acompañamiento, los supedité en todo momento a las necesidades del trabajo por proyectos¹² y al cruce disciplinar, en primera instancia con la música y el teatro y luego con las artes visuales y los textos literarios. Es decir, utilicé también el Alfabeto de movimiento como una estrategia metodológica para empezar la experimentación interdisciplinaria que supone, por un lado, enfrentar “lo contingente, lo intempestivo, lo inesperado y lo incalculable” y, por otro, disponerse al intercambio y a la conversación (Martínez de la Escalera, 2004, p. 26). Se trataba entonces de “ensayar” otras posibilidades de producir significado,¹³ al tiempo que alfabetizar

¹⁰ Esta pedagogía la hemos sustentado en Freire (1986), quien ha cuestionado una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes, por lo que impulsa a los docentes a “recuperar el hábito de admirarse, de alentar la curiosidad de sus estudiantes para que abran brechas y eviten absolutismos, de conversar con ellos de modo que desarrollen la cualidad del ejercicio crítico y responsable, en suma, a que vivan la pregunta y la indagación, como los verdaderos soportes de la enseñanza” (Ferreiro & Rivera, 2014).

¹¹ Trayecto en el que los estudiantes pasan de la experiencia relajada y espontánea en que improvisan libremente con los elementos de las artes (*paideia*), a la asunción de reglas e incremento de dificultades gracias a las cuales desarrollan sus habilidades (*ludus*) (Caillois, 1994).

¹² Véase en la introducción de este libro cómo utilizamos el trabajo por proyectos en el acompañamiento.

¹³ Aquí tomo la idea de Martínez de la Escalera (2004) de pensar la práctica interdisciplinaria como un fenómeno, es decir, como experiencia: “en su sentido filosófico el fenómeno es experiencia transmitida, intercambiable, discutible y, por si fuera poco, materia de debate. El fenómeno interdisciplinario es un evento constituido por y para la reflexión, es decir el intercambio de ideas y opiniones; y no por la contemplación altiva y arrogante, separada del mundo de la vida,

dancísticamente a los profesores y estudiantes. Y los conceptos de movimiento del Alfabeto y su metodología se convirtieron en guías generales, en nodos¹⁴ que provocaban la conversación entre las disciplinas.

A continuación describo y analizo las tres rutas seguidas en la alfabetización dancística que corresponden con tres fases del acompañamiento: (1) la realización del *performance*-instalación en el proyecto Basura-reciclaje, en que mostramos a los profesores cómo articular los elementos básicos de las disciplinas artísticas para generar un producto artístico-escolar interdisciplinario; (2) el taller de danza impartido a los profesores, en el que tuvieron oportunidad de profundizar en la alfabetización dancística, a la vez que de plantear sus dudas e inquietudes sobre el modo en que seleccioné los elementos para el desarrollo del proyecto Basura-reciclaje; y (3) el proyecto del Jardín botánico realizado por el profesor de primer año, en el que se apropió de algunos de estos elementos y los utilizó para impulsar a los estudiantes a desarrollar su creatividad corporal, y a generar un producto audiovisual en el que integraran las disciplinas artísticas.

A. La primera ruta: El Alfabeto de movimiento explorado mediante situaciones imaginarias como detonador de la creación de frases de movimiento

En las primeras sesiones de planeación con los profesores de la telesecundaria, luego de efectuar el diagnóstico de intereses, necesidades y saberes previos y acordar los propósitos, formas de trabajo y alcances del proceso, los especialistas propusimos el trabajo por proyectos para desarrollar la temática del desarrollo sustentable a lo largo del ciclo escolar. Esta temática la propusieron los profesores, y en conjunto decidimos que en el primer proyecto abordaríamos el problema del reciclaje de la basura, y como un modo de orientar las exploraciones hacia una resolución artística, planteamos la elaboración de una instalación y de un *performance*; y, a partir de este tópico, los especialistas íbamos diseñando una secuencia didáctica¹⁵ a modo de ejemplo para que los profesores se familiarizaran con los contenidos de las artes y con nuestro enfoque pedagógico. En la secuencia les mostramos algunos elementos fundamentales de este enfoque, como la situación problema¹⁶ y

sino por la conversación comunicable (p. 26).

¹⁴ El nodo lo entiendo como un punto que favorece la intersección y la comprensión de las interconexiones entre las disciplinas.

¹⁵ La que entendemos como el diseño de una sucesión de tareas articuladas entre sí y estructuradas de modo que promuevan el desarrollo gradual y pausado de los estudiantes, y que ofrezcan experiencias de aprendizaje en las que puedan adquirir nuevas significaciones y modos de mirar el mundo (Ferreiro & Rivera, 2014). De acuerdo con Taba (1974), organizamos las tareas en series que corresponden a cuatro momentos acordes con la progresión del aprendizaje: introducción (descubrimiento y motivación), desarrollo (nueva información que se problematiza), generalización (reformulación y contrastación con otros conocimientos) y culminación (aplicación de lo aprendido en la solución de problemas).

¹⁶ Idea que recuperamos del aprendizaje basado en problemas, la que implica plantear una situación problema en torno a la cual se desarrollan las experiencias de aprendizaje, por lo que la enseñanza consistirá en estimular un proceso de indagación que dé resolución al problema formulado, el cual se expresa en una pregunta de investigación. La situación problema de la secuencia de danza fue la siguiente: Crear una secuencia de movimiento y danza que pueda ligarse a una instalación-*performance*, con la cual sensibilizar a la comunidad sobre *los riesgos para la sustentabilidad de la tierra* que provoca la basura.

la pregunta de investigación,¹⁷ que nos servían como orientadores de la indagación artística, así como una estructura de las sesiones acorde con los momentos metodológicos de nuestra propuesta y los ejes de aprendizaje de la RIEB.

La secuencia la socializábamos semana a semana a través de un servicio de archivos almacenado en la nube, al cual todos (profesores y especialistas) tenían acceso. Este fue un primer paso para que ellos observaran qué elementos de los lenguajes artísticos y cómo los utilizábamos para estimular la indagación artística de los estudiantes en torno al problema del reciclaje de la basura, lo que les mostraría un modo de proceder pedagógico del cual podrían apropiarse para desarrollar sus propias planeaciones en las que integraran sus saberes y experiencias.

a. La secuencia disciplinar

En este momento del acompañamiento, cada especialista propuso una secuencia integrada por tres o cuatro sesiones en la que se exponía cómo podría desarrollarse, desde las diferentes especialidades artísticas, el tema elegido. La secuencia que elaboré contemplaba cuatro sesiones (una de inicio y tres de desarrollo), para las cuales seleccioné algunos conceptos del Alfabeto (flexión, extensión, rotación, desplazamiento, dirección, salto, cambio de soporte, forma y pausa activa) encaminados a explorar los movimientos de los animales del entorno y las formas del medio ambiente, utilizando objetos de desecho dispuestos a modo de instalación.

La primera sesión de la secuencia correspondía a la fase de inicio de esta etapa, por lo que se solicitaría a los profesores proponer una experiencia sensibilizadora, herramienta que habíamos expuesto en las sesiones de planeación con ellos y trabajado en cómo diseñarla, misma que abordaría de modo general la temática de la sustentabilidad y estimularía a los estudiantes a proponer modos de convertir su escuela en un espacio sustentable. En la segunda sesión, perteneciente al desarrollo de la secuencia, luego de proponer un calentamiento, sugerí que se motivara la exploración creativa de los conceptos de movimiento evocando imágenes de animales, seguidas de preguntas que invitaran a los estudiantes a notar las características de movimiento (¿cómo mueven la cabeza?, ¿cómo mueven el tronco y las extremidades?, ¿cómo se desplazan?, ¿qué trazos de piso hacen al desplazarse?, ¿qué partes del cuerpo apoyan cuando se desplazan?, ¿cómo saltan cuando atrapan a sus presas?, ¿qué formas asumen cuando se detienen?). Enseguida les propondría crear breves secuencias de movimiento a partir de situaciones imaginarias acompañadas por música, cuya textura sugería la atmósfera en que se desenvuelve cada situación (por ejemplo, los animales se encuentran en el bosque, algunos juegan entre ellos, otros pelean, otros simplemente observan y comen [flexiones, extensiones y rotaciones de las extremidades], de pronto escuchan un ruido y se detienen para identificarlo [pausa activa], pero al hacerlo toman una forma que los caracterice [forma]; están asustados porque se sienten acechados, giran la cabeza hacia diferentes lados y se inmovilizan para descubrir algún ruido, se desplazan sigilosos, con lentitud, y repentinamente

¹⁷ Pregunta de investigación: ¿Cómo a partir de la exploración de conceptos de movimiento (flexión, extensión, rotación, desplazamiento, dirección, salto, cambio de soporte, forma y pausa activa) se puede crear una frase de movimiento en la que se muestre un uso artístico de objetos de desecho reelaborados en una instalación?

empresen la huida [desplazamiento]). En otra actividad planteé una exploración de los trazos de piso (formas del desplazamiento), en la que se dispondrían objetos de desecho formando caminos diversos para provocar los desplazamientos. Estas improvisaciones serían recuperadas en una siguiente actividad, en la que se solicitaría a los estudiantes reelaborarlas en una frase de movimiento, presentarlas y comentarlas en grupo.



Estudiantes de tercer año explorando las formas del desplazamiento.
Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

En la secuencia del segundo día, enseguida del calentamiento, planteaba continuar la exploración creativa del entorno y de los animales con otros conceptos de movimiento (direcciones y saltos) y recuperar las experiencias de la sesión anterior (por ejemplo: observen detenidamente su entorno e identifiquen formas diversas, reproduzcanlas con su cuerpo; elijan dos de las formas observadas: realicen la primera y líguenla con la segunda, pero incorporando algún gesto de brazos y piernas [dirección] o algún desplazamiento que sugiera una intención. Exploren ejecutarlas en cámara lenta y vayan incrementando la velocidad poco a poco hasta bailarlas lo más rápido posible. Luego realícenla con acentos y encuentren un ritmo para su interpretación. Observen las formas de sus compañeros y describan qué ven. Ahora, utilizando objetos de desecho como llantas o

partes de automóviles dispuestas en todo el espacio, exploren diferentes posibilidades de saltar, enseguida practiquen diversas formas de saltar inspiradas en los animales que conocen). Con estas improvisaciones, en grupos se pediría a los estudiantes que desarrollaran una historia en que ligaran los movimientos creados y les dieran un sentido.

En la secuencia del tercer día, proponía un calentamiento en el que los estudiantes, guiados por las consignas del profesor, utilizaran los conceptos del Alfabeto aprendidos y recordaran algunas de las situaciones imaginarias exploradas. Proseguía una exploración de sonidos con diferentes partes del cuerpo (voz, palmadas o golpes con los pies) o utilizando objetos varios (llaves, botes con semillas, canicas), ya fuera imitando a los animales elegidos en sus exploraciones, o bien para sonorizar sus improvisaciones. En grupos, se les solicitaría elegir un animal, pensar en tres situaciones en que se hallen los animales durante el día (alimentarse, pelear, cortejar a su pareja, perseguir a una presa, estar atemorizado por el fuego, etcétera) y crear una secuencia en la que incluyeran el material explorado y las sonorizaciones.

Además de las actividades de exploración-expresión enumeradas, cada sesión incluía actividades de contextualización y de apreciación, en las que los estudiantes revisarían algunos videos de danzas creadas a partir de objetos de desecho y basura, y danzas inspiradas en animales (tradicionales y contemporáneas), los cuales luego de una reflexión grupal alimentarían la elaboración de las secuencias.

Como mencioné, estas tres secuencias tenían como objetivo exponer a los profesores una primera ruta de trabajo con el Alfabeto, la cual sugiere iniciar la enseñanza con una exploración creativa de uno o varios conceptos, apoyada en una situación imaginaria¹⁸ y acompañada por una música cuya textura motive el ambiente en que se desarrolla la situación, al tiempo que estimule la improvisación con variadas calidades de movimiento.

La ruta didáctica propuesta fue la siguiente: elegir uno o varios conceptos del Alfabeto, pensar en una situación imaginaria, buscar sonidos o música con la cual ambientarla y, finalmente, enriquecerla con una o varias de las cualidades (o factores) del movimiento: tiempo (sostenido o súbito) o tempo (rápido o lento), espacio (directo o indirecto o central o periférico), energía (peso: pesado o leve; fuerza: fuerte, delicado, relajado, o guango; acento: suave o fuerte). Esta ruta permite que los estudiantes: (1) exploren la amplia variedad de movimientos que atrapa un concepto, lo cual expande su horizonte de posibilidades de moverse para cuando se les pide crear e interpretar sus propias frases de movimiento; (2) generen el movimiento con la intención y calidad a que alude la situación imaginaria; (3) enlacen esa ejecución a una cualidad rítmica y sonora que estimule el movimiento danzado; (4) refuercen la calidad de movimiento que sugiere la imagen y la música con algunas consignas acerca de las cualidades del movimiento, lo cual es un modo de iniciarlos

¹⁸ A partir de imágenes visuales o verbales se crea un ambiente en que los estudiantes despliegan su imaginación corporal al trabajar con los elementos visuales elegidos, o siguiendo una narración que propicia un uso peculiar del tiempo, el espacio, la energía y el flujo del movimiento.

en el estudio de la eukinética.¹⁹ Luego de este proceso exploratorio, se invita a los estudiantes a elaborar frases de movimiento en que ligen las situaciones imaginarias exploradas o bien creen otras en que expresen ideas y sentimientos propios.

b. Ejemplificación de la secuencia: el nodo como articulador de las disciplinas artísticas

El siguiente momento del acompañamiento implicaba que los especialistas ejemplificáramos cómo llevar a cabo una de las sesiones planeadas, para que enseguida los profesores, al lado de nosotros, empezaran a bosquejar una secuencia y fueran dirigiendo algunas actividades hasta que se animaran a continuar por sí solos con el desarrollo del proyecto. Para llevar a cabo esta sesión, los especialistas y profesores revisamos las secuencias disciplinarias, y decidimos tomar la idea de paisaje propuesta por el especialista de artes visuales²⁰ como el nodo problematizador temático²¹ que estimularía el cruce disciplinar. En danza, este nodo se convirtió en la posibilidad de explorar el paisaje de movimiento, para lo cual indagué sobre la flora y la fauna de la región. En esa pesquisa encontré, además de los más comunes, que había varios animales extintos y otros más en peligro de extinción,²² lo cual sirvió para reorientar de modo más específico la secuencia, en especial la exploración creativa.

Esta primera sesión de muestra se realizó pensando en presentar los elementos generales de las disciplinas artísticas, por lo que acordamos trabajar en cuatro espacios diferentes, uno para cada arte, en los cuales durante veinte minutos los estudiantes de los tres grados experimentaron con los diferentes lenguajes artísticos guiados por los especialistas. Como ya he señalado, las secuencias fueron reelaboradas por los especialistas procurando evidenciar algunos entrecruces posibles con las otras disciplinas, a través de la temática del paisaje. En relación con la exploración del paisaje de movimiento, lo realicé dando prioridad a las motivaciones generadas por los animales extintos o en peligro de extinción, para lo cual les mostré imágenes de animales como el ocelote, el águila, el venado, el coyote y otros más que todavía son muy comunes en la región, como la serpiente, el conejo, el tejón, la ardilla, la urraca, el colibrí, entre otros. Con estas ideas guíe la exploración creativa de los conceptos de flexión, extensión y rotación. También los impulsé a explorar algunas posibilidades de desplazamiento utilizando objetos de desecho para formar los caminos.

¹⁹ Eukinética es un término utilizado por Rudolf Laban para referirse al estudio de las calidades de movimiento, en el cual identificó las siguientes cualidades o factores: energía-peso, espacio, tiempo y flujo. Estas cualidades al combinarse producen una gama infinita de movimientos, por lo que su exploración y práctica amplían las capacidades expresivas e interpretativas de los humanos.

²⁰ En las reuniones de inicio, como ya mencioné, se sugirió la realización de una instalación-*performance*, por ello el especialista de artes visuales consideró que la exploración del paisaje como género de las artes visuales ofrecía una ruta de trabajo para que los estudiantes construyeran la instalación.

²¹ El que servía como un punto de intersección y comprensión de las relaciones entre las disciplinas y las dimensiones involucradas en el proyecto, y se planteó a modo de pregunta guía de las sesiones: ¿Cómo a partir de la exploración de los paisajes sonoro, visual, de movimiento y sensorial se puede crear una instalación-*performance* con la cual concientizar a la comunidad escolar sobre el cuidado del medio ambiente y los animales en peligro de extinción?

²² Como ya he mencionado, la telesecundaria está ubicada en Tequexquináhuac, en el municipio de Texcoco, el cual ha sido a lo largo ya de varios siglos devastado por la intervención humana; en especial en el siglo xx la zona fue explotada indiscriminadamente, por lo cual sufre un importante deterioro ambiental.

Estas improvisaciones fueron recuperadas por algunos de los estudiantes (en especial los de primer grado) en la creación e ilustración de las coplas que les solicitaron en la sesión con los especialistas de artes visuales y literatura.

Al finalizar las actividades con cada arte, se realizó una actividad articuladora en la que se pretendía que los estudiantes reconocieran la capacidad receptora, comunicante y expresiva de su cuerpo e integraran los aprendizajes de las cuatro disciplinas en una breve improvisación a modo de *performance*, para lo cual el especialista de teatro, encargado de guiar la actividad, recuperó las coplas elaboradas, las imágenes dibujadas, los ritmos y sonidos explorados para improvisar secuencias de acción, movimiento y sonido. Con esta actividad ejemplificamos a los profesores las posibilidades de integración del paisaje sonoro, visual, sensorial y de movimiento en un *performance*.



Estudiantes de tercer año interpretando la Leyenda del venado.

Fotografía de Alejandra Ferreiro Pérez. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

c. Hacia una práctica convergente entre las artes: la enseñanza colegiada como promotora de la conversación entre disciplinas

Para la segunda sesión, a pesar de que invitamos a los profesores a planear y conducir alguna de las actividades, aún no se animaron a participar por lo que nuevamente nosotros diseñamos y guiamos la sesión, pero ahora con un cambio de estrategia que vigorizara la interconexión de las disciplinas.

Los especialistas integramos dos grupos, uno formado por los de artes visuales y literatura en

dupla docente, y otro por los de danza, música y teatro en tríada docente.²³ También a los estudiantes los organizamos en dos grupos, uno de los cuales iniciaba con las actividades de artes visuales-literatura y el otro con danza-música-teatro; al término de una hora cambiaban de espacio para trabajar con las otras artes. Esta forma de organización había mostrado ya su capacidad para promover el trabajo interdisciplinario en artes visuales y literatura, quienes además de trabajar en dupla docente también planeaban juntos desde la primera sesión. Sin embargo, tal como sugiere García (2006), no bastó con la interacción espacial y temporal entre las disciplinas, puesto que en la planeación, pese a la explicitación del nodo problematizador temático (el paisaje), todavía prevaleció el enfoque disciplinario, por lo cual el resultado de esa sesión sólo fue un acercamiento multidisciplinario. No obstante, gracias al trabajo en tríada docente y a que en la sesión mantuvimos una actitud atenta al trabajo del otro, tuvimos oportunidad de recuperar en nuestras propias exploraciones las consignas sugeridas por alguno de los otros dos especialistas. Así, al experimentar con la enseñanza colegiada (Finkel, 2008) se empezaron a generar las articulaciones entre danza y teatro, al tomar los conceptos del Alfabeto como puntos de intersección entre una y otra arte: el especialista de teatro propuso una exploración de las plantas de la región que sugería los conceptos de flexión, extensión y rotación, la cual aproveché para reforzar dichos conceptos, y en las motivaciones que yo daba para explorar las formas del entorno, el especialista de teatro las enriqueció con las ideas del sensorama que había realizado en la sesión previa. Con la música también surgieron relaciones, pues de la actividad de apreciación del paisaje sonoro y la de improvisación con los instrumentos elaborados con material reciclado, tanto en teatro como en danza, recuperamos la idea de acompañar (musicalizar) las acciones y movimientos. De este modo asumimos, como en un ensayo, “un intercambio enfático de opiniones sobre la vida común” e iniciamos una conversación en la que prevaleció la escucha y apertura hacia las propuestas del otro, así produjimos un *performance*,²⁴ andando juntos, sobre la marcha (Martínez de la Escalera, 2004, p. 27), lo cual fue el inicio de una “práctica convergente” (García, 2006), que nos permitió tomar distancia de nuestras miradas disciplinarias y enfocar los problemas desde el punto de vista que ofrecía el otro especialista. Esta práctica se fue consolidando a lo largo de las siguientes sesiones, guiada por una planeación común en que buscábamos resolver la problemática que se iba generando en las exploraciones de los estudiantes, a partir de la cual produjimos con ellos un *performance* en el que se recuperaron y enlazaron sus representaciones y producciones sonoras y de movimiento.

d. Los conceptos del Alfabeto en una secuencia interdisciplinaria

A partir de la tercera hasta la octava sesión en que concluimos el *performance* y lo integramos a la instalación, los especialistas planeamos juntos buscando articular los elementos de las diferentes

²³ Esta forma de trabajo a la que Finkel (2008) denomina “enseñanza colegiada” se distingue de otras, porque los profesores se asumen como iguales, como colegas intelectuales y no como profesores que administran currículos. Ellos centran la enseñanza en la indagación y proponen a los estudiantes que comprendan su actividad educativa como una conversación, lo cual permite diluir la imagen de poder y autoridad de la enseñanza tradicional.

²⁴ Aquí utilizo la idea de *performance* en el sentido de Díaz Cruz (2008), puesto que mediante la enseñanza colegiada creamos una presencia para conmovir, seducir, encantar y provocar en los estudiantes una experiencia estética.

artes en actividades conjuntas, con las que pudimos crear un ambiente lúdico en el que los estudiantes tuvieron oportunidades variadas para imaginar y crear música, movimientos y acciones dramáticas. En este proceso destacó la posibilidad de usar los conceptos de la dinámica para hacer conscientes a los estudiantes y profesores de las cualidades que imprimían a los movimientos inspirados en los animales. Un ejemplo se dio en la exploración de las formas de desplazamiento de las serpientes, que no sólo involucraban la realización de un trazo de piso, sino también de una cualidad fuerte al inicio de cada curva y delicada en el desplazamiento (movimientos ondulantes, serpentinos, en el que la serpiente empuja contra el suelo la parte trasera de cada curva u ondulación y se desplaza delicadamente hacia adelante con movimientos fluidos). Otro ejemplo, se presentó en los primeros esbozos de las escenas del *performance* que los estudiantes crearon recuperando mitos y leyendas de los animales de la región. En esta actividad, como preámbulo para la improvisación corporal, discutieron las cualidades de movimiento características del animal protagonista de su relato, motivados por las siguientes interrogantes: ¿Cómo se mueve?, ¿cómo usa el tiempo al moverse, lento o rápido?, ¿y la energía, se observa pesado o leve?, ¿qué fuerza imprime a los músculos cuando se desplaza: fuerte o delicado, relajado o guango?, ¿hace algún trazo de piso característico al desplazarse en el espacio?, ¿en qué situaciones cambia su desplazamiento?, ¿con qué ritmo se desplaza? Así mostré a los estudiantes y profesores cómo el Alfabeto brinda un vocabulario para verbalizar sus observaciones e incorporar matices a sus movimientos, a la vez que ofrece claridad para la creación del personaje y una ejecución musical de los movimientos.

El Alfabeto también me sirvió para vincular las exploraciones de movimiento con las propuestas de artes visuales y literatura. Un ejemplo fue la noción de forma utilizada en la segunda sesión de artes visuales, la que recuperé en la exploración para enfatizar las formas características de los animales y de las plantas de la región.

Por otro lado, es importante destacar que en este momento del proceso, pese a que los profesores de la telesecundaria todavía no se apropiaban de la idea de diseñar tareas de danza utilizando los conceptos del Alfabeto de movimiento -lo que no sucedió hasta que se los presenté en un taller-, en las actividades que propusieron y guiaron sí recuperaron de modo incipiente la idea de explorar con situaciones imaginarias, aunque al plantearse a los estudiantes aún prevaleció la práctica de “montar una danza”. Esta fue una oportunidad que los especialistas aprovechamos para reelaborar la actividad, integrarla a la secuencia dándole un enfoque creativo y enfatizar las posibilidades de cruce disciplinar.

Los profesores encontraron en Internet una “danza” cantada denominada “La danza de la serpiente”, en la que al tiempo que se cantaba se imitaba el trazo de piso que realiza este animal cuando se desplaza, para lo cual los estudiantes se formaron en una línea, uno detrás del otro, tomados de la cintura, y avanzaron trazando líneas curvas y cantando. En una sesión posterior propuse explorar los variados trazos (y no uno sólo como se planteaba en la actividad de Internet) de las serpientes, y el especialista en música sugirió acompañar la exploración con un son jarocho,

con el cual se inició cantando primero la letra original, y después se invitó a los estudiantes a improvisar versos inspirados en las coplas que habían creado en el taller de artes visuales y literatura. De este modo, insistimos en que los estudiantes no repitieran pasos ni secuencias estructuradas de antemano, sino que las crearan mediante improvisaciones, a la vez que se les animó a inventar y cantar versos bailando al ritmo de la música.



Estudiantes de tercer año interpretando la danza de la serpiente.
Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

B. Segunda ruta. Dos modalidades de enseñanza del Alfabeto, a partir de la apreciación dancística o mediante el uso de los símbolos del Alfabeto

Al concluir el primer proyecto, si bien los maestros estaban motivados y habían participado conduciendo algunas de las actividades y haciéndose cargo de los ensayos parciales del *performance* que durante la semana les pedíamos realizaran, los especialistas consideramos que su participación había sido todavía marginal, de modo que para motivarlos aún más y ofrecerles un espacio en el cual pudieran comentar sus dudas acerca de los elementos de las artes que habíamos utilizado, decidimos impartir cuatro talleres breves de tres horas cada uno.

En el taller de danza expuse a grandes rasgos los elementos que integran el programa de danza

de la asignatura de Artes de la secundaria, enfatizando los ejes de aprendizaje de la RIEB. Inicié el taller con un brevísimo recorrido por la historia de la danza, a partir del cual distinguí los modos en que las sociedades se han servido de ella: ritual, festivo y escénico (este último como un producto de la modernidad), y expliqué las diferencias entre algunos géneros de la danza escénica: clásica, contemporánea y folclórica. Continué con una reflexión sobre el valor educativo de la danza en la escuela básica y la importancia de incluir la danza creativa, la cual favorece una exploración amplia de las posibilidades de movimiento y constituye un sustento creativo y expresivo, para el futuro aprendizaje de otras técnicas y géneros dancísticos. Estas reflexiones me sirvieron de introducción para presentar el LOD y el Alfabeto de movimiento.

Enseguida expuse algunas ideas para la exploración creativa e imaginativa de los conceptos del Alfabeto y los símbolos con los que se representan. Luego les mostré dos modalidades para su uso, en ambas utilicé dentro de las exploraciones creativas la ruta didáctica que expliqué en el apartado anterior, la cual permitió que los profesores experimentaran, además de los conceptos del Alfabeto, algunas cualidades del movimiento como el tiempo (sostenido-súbito), el tempo (rápido-lento) y las variedades en el uso de la energía (peso, fuerza y acento). En la primera modalidad, empleé el Alfabeto para explorar algunos elementos que constituyen una obra de danza y crear sencillas frases de movimiento guiadas por esas improvisaciones,²⁵ lo cual antecede a la presentación en video de la obra o de algunos extractos de ella, y en la que se pueden apreciar los elementos explorados; este proceso favorece una notación profunda²⁶ de la obra elegida y un encuentro reflexivo con la misma, lo que amplía el horizonte de significación de los estudiantes. La segunda modalidad de uso del Alfabeto corresponde con la propuesta de Ann Hutchinson que arriba expuse, tras la cual los introduje en la elaboración creativa de frases de movimiento, mediante el uso de los símbolos que representan los conceptos del Alfabeto y los impulsé a que realizaran una interpretación libre y creativa de sus frases, donde expresaran alguna idea o sentimiento propio.

Seguí con una exposición sobre el uso de un material interactivo que elaboré junto con Josefina Lavalle, cuya intención fue promover que los profesores, luego de un curso breve, continúen con el autoaprendizaje del LOD.²⁷ También les presenté las *Historias en movimiento* de Josefina Lavalle

²⁵ Por lo general utilizo obras en las que pueda observarse el uso de ciertos conceptos de movimiento; también identifico algunas estrategias coreográficas que utilizan los artistas como el canon, la acción-reacción, la repetición, la enumeración, entre otros y las propongo como formas coreográficas para elaborar creativamente las frases de movimiento. Este trabajo lo sustenté en la metodología de educación estética propuesta por el Lincoln Center of Arts, la que en nuestro país ha impulsado el Instituto del Arte al Servicio de la Educación (IMASE). Esta metodología tiene un sólido sustento filosófico, principalmente en las ideas de John Dewey y Maxine Greene, quienes consideran que los encuentros reflexivos con las artes son, entre otros, posibilidades para ampliar la capacidad perceptiva de los humanos, liberar su imaginación y potenciar el pensamiento reflexivo.

²⁶ La notación profunda se va desarrollando al apreciar detalles en una obra y reconocer que ese detalle tiene capas, las que se pueden ir penetrando a medida que se interroga la obra y se reflexiona sobre ella. La notación profunda es la primera de las capacidades del aprendizaje imaginativo, a la que le siguen otras en el proceso: apropiación, cuestionamiento, hacer conexiones, identificar patrones, mostrar empatía, crear significados, accionar, reflexionar y evaluar.

²⁷ Me refiero al *Programa Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes didácticos*, editado por el INBA y el Cenidi-Danza José Limón en 2006 y reimpresso en 2010.

(2006), un material de apoyo interdisciplinario en el que a través de cuentos, música, ilustraciones y una guía didáctica, se estimula el aprendizaje y uso creativo del Alfabeto. Les expliqué que, a pesar de haber sido pensado originalmente para niños más pequeños, en nuestra anterior investigación me había sorprendido cómo una profesora de otra telesecundaria de la misma zona escolar, había utilizado este material como detonador didáctico de su proyecto para la asignatura de Artes Danza. De igual modo, expuse la relación de estos materiales con la lógica que seguí en la elaboración de los *Apuntes* de danza de Telesecundaria, en específico para interpretar pedagógicamente los contenidos de danza creativa.²⁸ Esta experimentación con el Alfabeto sirvió de apoyo para que el profesor que continuó con el acompañamiento, lo utilizara en sus planeaciones y desarrollara una secuencia en la que sus estudiantes indagaron sobre la reforestación, en específico la siembra y cuidado de un jardín botánico.



Profesor de primer año interpretando una frase movimiento.
Fotografía de Rosa María G. Rivera G. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

Si bien en esta fase del acompañamiento orienté la enseñanza del Alfabeto en un sentido disciplinar, en todo momento insistí en la posibilidad de interrelacionarlo con las otras disciplinas artísticas, señalando, entre otros, las posibilidades de uso de los conceptos para crear historias e

²⁸ Véanse los *Apuntes* de Danza de Telesecundaria en especial los bloques uno, dos y tres de los tres grados de secundaria. <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/materiales/>

imágenes visuales, tal como se propone en las *Historias en movimiento*, así como las acciones dramáticas que podrían surgir de las situaciones imaginarias con que se exploraban los conceptos.

C. Tercera ruta. Articulaciones del Alfabeto con la creación musical y de personajes

Esta ruta emergió durante el acompañamiento al profesor de primer año, en el que retomó e instrumentó la idea de concretar la temática general de la reforestación en el diseño y construcción de un jardín botánico de plantas medicinales. El nodo problematizador ahora fue elaborado por el profesor y expresado en la siguiente pregunta-guía: ¿Cómo reconocer la reforestación como una estrategia para el uso medicinal y consciente de algunas plantas, y utilizarla como detonadora de una exploración con las artes? Este proyecto se realizó mediante un video, pues es otra estrategia que favorece la integración de las artes, a la vez que permite documentar las indagaciones artísticas de los estudiantes y articular el proyecto con otra línea del PETC: el desarrollo de habilidades digitales.

Como en el primer proyecto, una parte significativa del acompañamiento se sustentó en el diseño de la secuencia didáctica, pero ahora el profesor de primero fue el responsable de su elaboración y los especialistas sólo sugerimos mejoras o formas para dar mayor articulación a los contenidos disciplinares. Él diseñaba semanalmente la secuencia, a fin de integrar en ella las propuestas e ideas generadas por los estudiantes en sus indagaciones de cada sesión. Como en el anterior proyecto, también en éste le sugerimos realizara una indagación interdisciplinaria de las artes y creara un producto que evidenciara el cruce disciplinar.

El profesor dedicó la sesión introductoria de la secuencia a la experiencia sensibilizadora y a la contextualización del proyecto que enfocó en dos sentidos: en la temática de la reforestación y en la realización de una producción audiovisual, como resultado de las exploraciones con las distintas disciplinas artísticas. Fue hasta la segunda sesión que incorporó el movimiento y la danza a modo de calentamiento y de exploraciones creativas. Aquí destaca cómo el profesor se apropió de la idea de explorar con situaciones imaginarias adaptándolas a la temática de la reforestación (arrastrar un bulto de tierra pesadísimo que no podemos levantar del suelo, empujar una carreta llena de plantas, cargar un paquete enorme de semillas, remover la tierra con una asada o pala de dientes, sembrar una semilla con el pie, quitar la yerba seca en un sembradío); sin embargo, pese a que en la planeación se lo sugerí, aún no se animó a invitar a los estudiantes a elaborar frases de movimiento con estas improvisaciones. En una actividad posterior, en la que se programó una visita a las Terrazas,²⁹ el profesor propuso en la secuencia el aprendizaje de algunos movimientos de la Danza de sembradoras,³⁰ para lo cual se apoyó en dos estudiantes que son parte de la danza y la interpretan en la fiesta patronal de la comunidad. De igual modo, integró a la secuencia la idea de explorar creativamente los movimientos de los curanderos y chamanes, temática que emergió

²⁹ Es una zona de vestigios arqueológicos en la que los antiguos texcocanos edificaron terrazas para la agricultura. El lugar se encuentra cerca de la telesecundaria, a unos quince minutos caminando.

³⁰ Esta danza es un tributo a la tierra en la que se simula el cultivo de maíz. En la fiesta patronal que tiene lugar el 24 de febrero, es presentada por habitantes de la comunidad junto con otras danzas.

durante la experiencia sensibilizadora y que en la segunda sesión se recuperó gracias a la riqueza de las indagaciones de los estudiantes con sus abuelas y familiares.³¹ Por ello, en esta tercera sesión el profesor les solicitó interpretar en movimiento las acciones de estos personajes cuando realizan las sanaciones; este modo de trabajo (proponer un personaje y dotarlo de un movimiento característico) lo replicó en los guiones en que los estudiantes crearon a los personajes de las historietas, y no sólo les dieron voz y expresión corporal, sino también movimiento.

Hasta este momento, el profesor utilizaba la danza como un “calentamiento creativo” e incorporaba de modo pertinente contenidos de danzas que tenía a mano para “ilustrar” con movimiento la temática explorada en la secuencia, pero aún no integraba el Alfabeto. Sin embargo, continuaba mostrando interés por allegarse de más herramientas para enriquecer la secuencia con actividades de danza,³² razón por la cual me pidió apoyo para utilizar el Alfabeto; de manera que preparé un cuadro en el que le propuse varias ideas para la exploración creativa de algunos conceptos y música con la cual ambientar las situaciones imaginarias, también anexé la Guía didáctica de las *Historias en movimiento*, en que se muestran los símbolos correspondientes a cada concepto y algunos ejemplos de cómo elaborar frases de movimiento con ellos, y subí ambos documentos a la nube. No obstante, el profesor me solicitó le demostrara cómo realizar una clase utilizando este material, así que en la cuarta sesión dirigí una actividad con los estudiantes en que, luego de explorar con algunos conceptos, elaboraron una frase de movimiento con los símbolos que interpretaron creativamente en equipos y las presentaron ante sus compañeros.

En la siguiente planeación, el profesor ya incluyó una actividad con el Alfabeto: “recrear los guiones apoyados en el Alfabeto y en el ritmo de la música, para darle expresión corporal a sus personajes”. Además de esta inclusión, al inicio de la sesión me comentó que durante la semana había trabajado las exploraciones creativas, por lo que le gustaría que en este proyecto los estudiantes escenificaran su guion sin diálogos sólo con movimiento, por lo que le sugerí realizaran improvisaciones con los personajes, utilizando los conceptos del Alfabeto. Más adelante, cuando los estudiantes presentaron sus escenificaciones, pude observar cómo uno de ellos usaba los niveles para dar mayor expresividad a la representación de una semilla, lo cual revelaba que tanto el profesor como los estudiantes habían explorado ya este modo de interrelacionar la danza y el teatro.

En esa misma sesión estaba planeada una actividad en la que los estudiantes iniciarían el proceso de musicalización de sus guiones y, para estimular las improvisaciones, el especialista en música había sugerido trabajar con partituras gráficas. Dada la creatividad y entusiasmo de los estudiantes al improvisar con los instrumentos de percusión proporcionados por el especialista, durante el desarrollo de la actividad propuse a los estudiantes colocar al lado de sus partituras gráficas las

³¹ Durante la experiencia sensibilizadora el profesor les había pedido a los estudiantes que investigaran con su familia cómo utilizaban las plantas medicinales, para qué malestares y cómo preparaban los remedios, en sus comentarios los niños manifestaron la existencia de curanderos, por lo que en una sesión posterior les solicité investigaran las diferencias entre los curanderos y los chamanes que, de acuerdo con los relatos de los niños, existían en la comunidad.

³² Lo cual era ya un significativo avance, pues en una entrevista informal con el especialista en teatro y la ayudante de investigación, había manifestado su lejanía hacia la danza.

tarjetas con los símbolos y crear una partitura de movimiento. Así, mientras unos improvisaban con música otros lo harían con movimiento.



Estudiantes de primer año interpretando una secuencia de movimiento.

Fotografía de Alberto Nájera Mata. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

La actividad generó entusiasmo en el profesor, de modo que en la siguiente sesión la replicó y la reelaboró, pero ahora en las improvisaciones con xilófonos:³³

Comenzó con las actividades de danza, les dijo que retomarían el trabajo con “las tarjetas” y empezó a nombrar los movimientos representados por los símbolos, los cuales no se limitaban a los que se habían trabajado las sesiones anteriores... Dado que eran muchos alumnos, los organizó por equipos para que pudieran realizar las exploraciones y las dirigió en su totalidad. Posteriormente les pidió que acomodaran las mesas en equipos y, retomando lo recomendado por la especialista al final de la sesión anterior,... le pidió a un equipo que interpretara [en el xilófono] la composición musical que habían realizado la sesión anterior [siguiendo las partituras gráficas] y a otro que creara una frase de movimiento con las tarjetas del Alfabeto, utilizando algunos de los símbolos que acababan de explorar... Todos los equipos realizaron esta actividad, a todos les pidió pusieran atención en el ritmo que les

³³ El especialista en música, a petición del profesor de primero, propuso un taller de elaboración de xilófonos, en el que con la ayuda de los profesores y estudiantes se construyeron dos de ellos, los cuales sirvieron para desarrollar procesos de improvisación tonal.

marcaban sus compañeros y los apoyó para acomodar las tarjetas, pero ellos decidían qué movimientos hacer. (Rivera, 2013).

Este proceso guiado por el profesor detonó un momento de gran creatividad en los estudiantes quienes alternaban papeles y en momentos fungían como músicos y en otros como bailarines.

Fue significativo también observar cómo los estudiantes en la creación de sus personajes introducían las posibilidades de movimiento para dar expresividad a los personajes.

Finalmente, en las dos sesiones en que realizamos el levantamiento de imagen de esta última fase del acompañamiento,³⁴ el profesor dirigió las actividades de danza con gran seguridad, tanto las exploraciones como las improvisaciones con partituras; de este modo constaté que el profesor se había apropiado de la herramienta, como puede apreciarse en el video que acompaña este artículo, y en el siguiente relato que muestra la forma en que el profesor integró sus saberes didácticos y metodológicos, y empezó a desarrollar sus propias prácticas de enseñanza:

Un aspecto sobresaliente [en la novena sesión de la cuarta etapa] fue que no requirió “su acordeón” para narrar las distintas situaciones imaginarias detonadoras del movimiento, por el contrario, se le notaba seguro. En un primer momento únicamente realizaba la narración y dejaba que ellos comenzaran a moverse, pero si observaba que se les dificultaba, él ponía el ejemplo y al hacerlo motivaba a los estudiantes para que lo hicieran... Otro aspecto notorio en esta actividad fue que, al narrarles las situaciones, en dos ocasiones las adaptó incluyendo elementos de su cotidianidad para que les fuera más sencillo comprender lo que debían hacer, aspecto que, desde su punto de vista caracteriza sus prácticas de enseñanza: ...“Yo siento como que lo mío también es así, vivencial,... se me facilita más con ejemplos cotidianos”. (Rivera, 2013).

Conclusiones

El potencial pedagógico del Alfabeto de movimiento está enraizado en las reflexiones y propuestas educativas de Rudolf Laban, quien se enfocó en el desarrollo de metodologías que permitieran a la mayor parte de la población acceder al aprendizaje y disfrute del movimiento y la danza. Además de subrayar la fuerza educativa de su propuesta, este coreógrafo mostró los beneficios en la salud corporal y emocional de un enfoque lúdico, creativo y expresivo en la educación dancística.

Estas reflexiones fueron desarrolladas y sistematizadas por Ann Hutchinson al crear el Alfabeto de movimiento y su metodología de enseñanza (LOD). Ambas estrategias favorecen el aprendizaje de la danza en la escuela básica y son útiles en la formación de profesores generalistas, gracias a su accesibilidad didáctica (Terigi, 2004), pues hacen asequible la enseñanza del movimiento y la danza, al sugerir que las exploraciones creativas de movimiento de los estudiantes son el material

³⁴ Este levantamiento de imagen tenía por objetivo realizar un video que documentara la intervención y favoreciera la reflexión de la comunidad sobre la experiencia.

básico para la elaboración dancística, de modo que el profesor sólo tiene que crear la situación y un ambiente que facilite el proceso en el que ellos irán creando sus propias danzas.

Me llamó la atención danza, porque con cosas que yo desconocía se pueden llevar a cabo cosas muy rápidas, muy fáciles de entender por una persona que no se le facilita la danza ... Con los materiales que trabajamos se me facilita, porque una simple ficha de un símbolo me dice que esto es caída, con un simple símbolo ellos [los estudiantes] saben que es una caída o un movimiento libre. ... Bueno, primero tienes que darles el concepto, pero una vez que ya lo manejan, ellos mismos van creando sus movimientos de danza o movimientos corporales ... con un simple símbolo te van expresando algo. Entonces por eso se me facilitó (Entrevista al profesor de primer año, 14 de junio de 2013).

También, al apropiarse de la estrategia, un docente puede integrar sus saberes didácticos y metodológicos en la organización de las situaciones y ambiente de aprendizaje y empezar a desarrollar sus propias prácticas de enseñanza, tal como puede observarse en los ejemplos en que el profesor de primer año de la telesecundaria enseñó el Alfabeto y reelaboró las actividades ejemplificadas por los especialistas de música y danza.



Estudiantes de primer año creando una frase de movimiento.

Fotografía de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Ahora bien, la forma en que fui ejemplificando a los profesores cómo utilizar el Alfabeto y el LOD muestra que, si bien las situaciones imaginarias permiten un primer acercamiento al trabajo dancístico que impulsa a los estudiantes al reconocimiento de sus posibilidades de movimiento, es necesario continuar la experiencia hasta que esas exploraciones se conviertan en danza. Lo anterior implica insistir en el aprendizaje del Alfabeto hasta que los profesores se apropien de la herramienta de los símbolos y puedan guiar actividades en que los estudiantes creen frases de movimiento, las doten de cualidades, las elaboren coreográficamente, las enriquezcan con música y las interpreten creativa y expresivamente hasta que surja en ellos la emoción de bailar. Así, sólo cuando la experiencia llega a su conclusión podemos pensar en que surge el deseo de bailar y, con ello, la posibilidad de que los estudiantes estén dispuestos a continuar con experiencias de este tipo, lo que mostraría, según Dewey (1967), que han tenido una experiencia educativa.

Por otro lado, a lo largo del trabajo he expuesto cómo el empleo del Alfabeto en la realización de proyectos interdisciplinarios favorece la conversación y el intercambio entre las disciplinas, pues los conceptos de movimiento pueden constituirse en nodos, a partir de los cuales ensayar diversos modos de producción de significado, ya sea articulados con la improvisación musical (utilizando los símbolos que los representan para crear partituras de danza enlazadas con las partituras gráficas) o en la creación de personajes (al dotarlos de una expresión corporal y movimientos característicos) y de acciones dramáticas (en que los estudiantes articulen las diferentes situaciones imaginarias en un sentido narrativo).

En esta conversación los especialistas fuimos reinventando nuestras experiencias y reelaborando nuestras formas de proceder pedagógico, al tiempo que tomábamos distancia de nuestra perspectiva disciplinaria y reelaborábamos nuestras propuestas a partir de lo planteado por alguno de los otros especialistas, para propiciar en los estudiantes una experiencia más integral, lo cual fue consolidando nuestra propuesta interdisciplinaria y de enseñanza colegiada. De este modo, fue surgiendo una práctica convergente que se fortalecía en nuestras planeaciones cuando articulábamos las exploraciones sonoras, de movimiento y dramáticas de los estudiantes en la creación del *performance*-instalación.

Finalmente, el Alfabeto fue una estrategia en la que encontramos puntos de intersección, no sólo de los contenidos sino también de nuestro enfoque pedagógico, por lo que a la vez que conversábamos y desarrollábamos una práctica convergente, fuimos creando una presencia educativa, con la cual pretendíamos conmover, seducir, encantar, a los estudiantes, para que en sus indagaciones liberaran su imaginación y ampliaran sus capacidades creativas y expresivas, reflexionaran críticamente sobre su entorno y fueran conscientes de sus posibilidades de actuar a favor de la sustentabilidad y de revertir el deterioro ambiental de su comunidad. Al mismo tiempo mostrábamos a los profesores qué elementos de las artes seleccionar y cómo podían utilizarlos en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios artístico-educativos en la escuela, con un sentido comunitario. De igual modo, al vivir este proceso de acompañamiento y de creación, cada uno

de los especialistas resignificamos nuestras experiencias y saberes disciplinares, y trazamos un nuevo camino para interrelacionar nuestras disciplinas, el cual favoreciera tanto el acercamiento de los estudiantes con las artes y ampliara sus posibilidades de percibir y estar en el mundo, como la comprensión por parte de los profesores de una mirada educativa de las artes, y la valoración de éstas como un contenido imprescindible en la formación integral de los estudiantes y la construcción de ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Cruz, R. (julio-diciembre 2008). La celebración de la contingencia y la forma. Sobre la antropología de la *performance*. *Revista Nueva Antropología*, XXI (69), 33-59. México: UNAM.
- Dorfles, G. (2001). La danza. En H. Islas (Comp.) *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*. (pp. 307-320). México: Conaculta/INBA.
- Ferreiro, A. (enero-abril 2013). Una mirada a la investigación cualitativa desde las artes. Algunos aportes metodológicos y conceptuales de las artes escénicas. *Societarts. Revista de Artes y Humanidades* – Facultad de Artes UABC, II (4). Recuperado de <http://societarts.com/numeros/vol2no4/una-mirada-a-la-investigacion-cualitativa-desde-las-artes/>
- _____ (otoño 2007). Potencial del Lenguaje de la danza para su aplicación en la escuela primaria. *Didac. Nueva época*. 50, Arte y educación, 24-30. México: Universidad Iberoamericana.
- Ferreiro, A. & Rivera, R. M. (septiembre-diciembre, 2014). Potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa*, 14 (66), 15-40. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA-2014/revista-66/revista-66-el-potencial-de-una-metodologia.pdf>
- Ferreiro, A. & Lavalle, J. (2010). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes Didácticos*. México: Conaculta/ INBA/ OEI/ Cenidi-Danza.
- Ferreiro, A. & Lavalle, J. (2007). Guía didáctica. En J. Lavalle. *Historias en movimiento: juguemos a crear danzas*. México: Conaculta/Fonca.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Gleisner, M. (noviembre, 1979). Coros de movimiento. *Art of Movemen Guild Magazine*. [Traducción inédita de Anadel Lynton].

- Hodgson, J. & Preston-Dunlop, V. (1995). *Rudolf Laban. An Introduction to His Work and Influence*. London: Northcote House Publishers Ltd.
- Hutchinson Guest, A. (1995). *Your Move: A New Approach to the Study of Movement and Dance*, vol. 1, [Textbook], vol. 2, *Exercise Sheets*, vol. 3, *Teacher's Guide*. Nueva York: Gordon and Breach.
- Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. (2011). *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas*. México: INBA.
- Johnson, A. (2014). El devenir del *performance*. Comentarios, dudas, preguntas. Documento de trabajo inédito presentado en el IV Encuentro del Seminario Permanente de Estudios del *Performance*. México: ENAH.
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*, edición corregida y ampliada por Lisa Ullmann. Barcelona: Paidós.
- _____ (1971). *Speaks about Movement and Dance*. Londres: Laban Art of Movement Centre.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. Nueva York: The Guilford Press.
- Martínez de la Escalera, A. (2004). Interdisciplina. En Conaculta (Ed.). *Interdisciplina. Escuela y arte*. (pp. 25-45). Antología. Tomo I. México: Conaculta/Cenart.
- Rivera, R. M. (2013). Relato etnográfico. Documento de trabajo inédito.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. (pp. 191-202). Buenos Aires: Noveduc.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Entrevista inédita:**
- Pérez, O. (2013). Entrevista realizada por el equipo de investigación. México, D. F., 14 de junio de 2013.



Trabajo corporal de los estudiantes a partir de un mito prehispánico y exploración con el Alfabeto de movimiento en diferentes momentos de la intervención. Fotografías de Alejandra Ferreiro Pérez. Tequexquináhuac, 2012-2013. Archivo del equipo de investigación.

Contactos y desplazamientos: la experiencia de un profesor de telesecundaria en la enseñanza de las artes

Rosa María Guadalupe Rivera García*

“La experiencia suena a... cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor”
Jorge Larrosa

Resumen

Este artículo es un acercamiento a la experiencia de un profesor de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes, en él me enfoco en las relaciones establecidas entre el profesor y sus estudiantes, y cómo estos vínculos contribuyeron a la transformación del docente respecto a su visión de la educación artística y de la enseñanza en general. Para realizar el análisis recurro a una metáfora de movimiento, en la que equiparo el proceso del profesor con un *performance* de *Contact Improvisation*, encontrando coincidencias en los contactos, la receptividad y la relación horizontal entre los participantes, aspectos que articulados me permiten comprender e interpretar el proceso del docente desde una perspectiva experiencial, en la que el reconocimiento del otro tiene un lugar fundamental para la transformación y desplazamiento del profesor respecto a las artes y su enseñanza.

* Maestra en desarrollo educativo. Tutora del curso en línea *Hablemos de educación artística* del Centro Nacional de las Artes.

Introducción

Con este artículo pretendo mostrar la experiencia de un profesor de telesecundaria y la manera en que fue transformando su mirada sobre la enseñanza de las artes en un proceso de acompañamiento¹ brindado por especialistas en cinco disciplinas artísticas (artes visuales, literatura, danza, teatro y música) para el diseño de un proyecto escolar sobre el desarrollo sustentable en el Programa Escuelas de Tiempo Completo en una telesecundaria, ubicada en Tequexquináhuac, Texcoco, Estado de México.² En esta transformación el reconocimiento del otro tuvo un papel muy importante, de ahí mi interés por enfocar el análisis en las relaciones establecidas con sus alumnos en el proceso de acompañamiento.³ Para realizar dicho análisis recurro a una metáfora de movimiento en la que comparo el proceso vivido por el profesor con un *performance de Contact Improvisation*.

Con el fin de dar coherencia a la argumentación he organizado el texto en cuatro apartados; en el primero planteo los aspectos teóricos vinculados con la experiencia y las cuestiones metodológicas que posibilitaron mi acercamiento al proceso del profesor, posteriormente presento algunas características de la propuesta dancística de *Contact Improvisation* con el propósito de brindar al lector algunos elementos que lo ayuden a comprender el siguiente apartado. En la tercera sección abordo las relaciones entre el profesor y sus estudiantes a partir de la metáfora de movimiento y retomo algunos aspectos vinculados con la experiencia, en este análisis recurro a un relato etnográfico, en el que reconstruí el proceso del profesor a partir de diversos materiales (videos, fotografías, notas de campo, pláticas informales, grabaciones en audio, secuencias didácticas e información de un grupo de una red social), así como a fragmentos de las cuatro entrevistas que se realizaron durante el proceso de investigación.⁴ Finalmente presento las conclusiones sobre la transformación del profesor.

Respecto a la experiencia y el análisis de lo acontecido

Una experiencia implica una vivencia, la cual no sólo se compone de palabras e ideas, sino de lo que el sujeto vive de manera significativa, es por ello que elegí esta perspectiva para poder comprender y analizar el proceso del profesor, pues a partir de las vivencias que tuvieron lugar y que dejaron una marca en él, pretendo comprender cuál fue su proceso de transformación.

De acuerdo con Dilthey, (1986, citado por Ferreiro, 2005) cuando algo desconocido entra

¹ Modalidad de trabajo que en términos generales refiere la relación entre una persona con mayor experiencia en un ámbito y otra con menor experiencia, con el objetivo de desarrollar sus competencias e incrementar sus posibilidades de éxito en la actividad que desempeñe. (Vélaz de Medrano, 2009). En el ámbito educativo es un tipo de formación docente que parte de las necesidades y saberes previos del profesor acompañado y busca apoyarlo en su espacio de trabajo para mejorar sus prácticas de enseñanza.

² El acompañamiento se estructuró en cuatro etapas: 1) planeación, 2) primer proyecto de Basura-reciclaje, 3) talleres a los docentes y 4) segundo proyecto del Jardín botánico.

³ Si bien en el texto que presento me concentro en las relaciones establecidas entre el profesor y sus estudiantes, el vínculo con los especialistas jugó también un papel muy importante en la transformación del profesor.

⁴ Las claves para hacer referencia a las entrevistas serán las siguientes: primera (E1-31/10/12), grupal (EG- 28/11/12), segunda (E2- 14/06/13) y tercera grupal (E3G-14/06/13).

en contacto con nuestra conciencia se configura una estructura de experiencia en la que los afectos, conocimientos y deseos se movilizan de manera peculiar, creando una nueva estructura que transformará nuestra manera de ser y estar en el mundo, y que nos permitirá valorar de forma diferenciada lo que nos rodea y lo que nos acontece.

En este mismo sentido, Larrosa (2009) plantea que la experiencia es “eso que nos pasa” lo que implica la presencia de un acontecimiento exterior que transita por nuestro cuerpo y deja una impronta en él, generando cierta afectación. Respecto al acontecimiento, Bárcena (2002), al tratar de explicar la educación como experiencia, plantea que ese acontecer es

una irrupción de lo imprevisto y extraordinario [que] nos exige pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje... todo acontecimiento es lo que nos permite hacer una experiencia [y] es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido (Bárcena, 2002, p. 504)

De esta forma, la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, pues supone la salida de nosotros mismos para encontrarnos con eso que pasa y un regreso a nosotros después del encuentro que nos afecta. En este sentido, puede decirse que implica también un proceso reflexivo sobre lo que ha acontecido, pues exige cuestionarse sobre la forma de estar antes de la experiencia, sobre la experiencia misma y sobre el porqué de la afectación. En palabras de Dewey (1998) se genera un pensamiento reflexivo que tiene lugar a partir de una duda o problema sobre el cual el sujeto genera sugerencias para solucionarlo, pero éstas no son “tanto algo que hacemos, sino algo que nos sucede” (p. 52) y eso que sucede, ese acontecimiento que desconcierta o mueve de lugar, es la experiencia.

Por ello, para que la experiencia se dé es necesario tener una actitud abierta, es decir, el sujeto de la experiencia debe ser paciente, más que por su actividad, debe caracterizarse por su pasividad, receptividad, disponibilidad y apertura a ser afectado por aquello externo a él (Larrosa, 2002). Cabe aclarar que esta pasividad no refiere a la inercia o indiferencia, sino a una actitud que posibilite el ser tocado por aquello ajeno a nosotros y, que sabiéndolo o no, nos transforma. En palabras del autor, la experiencia es

la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción... requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2002, p. 174)

Esta suspensión del juicio y de la voluntad de comprender implica un dejarse llevar por lo que se presenta, es decir, una apertura a lo posible en la que la incertidumbre está presente en

todo momento pues no se sabe qué va a suceder; es algo imprevisible que no se puede anticipar o planear, simplemente acontece y el sujeto se deja llevar por ese acontecer. De esta forma, la experiencia, más que en el terreno de la acción, tiene lugar en el terreno del padecer, del dejarse afectar, y para ello es necesario que el sujeto se exponga y esté dispuesto a escuchar, a sentir, a ser tocado.

En términos de Dewey (1998), la experiencia al ser algo que nos sucede, tiene lugar en la interacción con el medio. Para este autor, la experiencia tiene dos principios fundamentales, el principio de interacción y el de continuidad; el primero refiere al juego entre el sujeto y el ambiente, mientras que el segundo tiene que ver con el juego entre pasado, presente y futuro en la vivencia de la experiencia, pues “toda experiencia vivida recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la que viene después” (Dewey, 1967, p. 35). En este sentido, para que una experiencia sea considerada como tal, debe impactar en el sujeto de forma significativa, dejando en él una huella; marca que será la consumación de la experiencia, sin que ello implique un cese de la misma, sino que apunte al cierre que se articulará con otra experiencia y posibilitará la continuidad de ésta.

Como señalan estos dos últimos autores, la interacción con lo otro o los otros es la condición fundamental para que la experiencia tenga lugar, de ahí la necesidad de abrirse, exponerse, dejarse dar, de consentir que las cosas resuenen en nosotros permitiendo que provoquen eco en nuestro interior, consentimiento que implica necesariamente un reconocimiento de lo que el otro tiene para darme (Contreras & Pérez de Lara, 2010).

En el análisis del proceso del profesor de telesecundaria en el que enfoqué el estudio, la escucha y el reconocimiento de los saberes e intereses de sus estudiantes tienen un lugar fundamental, y son justo estos aspectos los que permiten que el profesor tenga una experiencia con las artes y su enseñanza, una experiencia que transforma su manera de ser y estar en el ámbito de la educación artística y que promueve ciertos desplazamientos.

Dentro de mi experiencia en la danza, particularmente en los bailes de salón, la conexión con la pareja, la espera y atención a las intenciones de movimiento del otro, son lo que posibilita que el baile tenga lugar. La actitud del profesor frente a sus estudiantes en el proceso vivido a lo largo del proyecto, me remitió a dichas sensaciones de escucha experimentadas en mi propio cuerpo durante la danza. Por esta razón, me pareció pertinente utilizar una metáfora de movimiento que mostrara el proceso del profesor motivando la experiencia.

De acuerdo con Lizcano (1999), una metáfora es “una forma de modelar la percepción y construir conocimiento” (p. 35), es decir, la metáfora posibilita ver desde una perspectiva diferente un fenómeno específico y permite dar “a las cosas y situaciones una consistencia más robusta que en ningún modo está en las cosas mismas” (Lizcano, 2006, p.27). Es por ello que recurrí a esta figura retórica e intenté trasladar el proceso del profesor al ámbito dancístico, a fin de mostrar su movimiento y transformación a lo largo del proyecto.

Este uso de la metáfora y recurrir a una disciplina artística para interpretar la información

obtenida, tienen que ver con lo que plantea Roldán (2012) sobre las metodologías artísticas de investigación, las cuales pueden enriquecer las investigaciones sociales y educativas, además de “ayudarnos a comprender más imaginativamente y más emocionalmente los problemas y las prácticas que merecen más atención en nuestras escuelas” (Eisner 2004, citado por Roldán, 2012, p. 23). En el caso específico del trabajo que presento, la metodología se vincula con lo que Cole y Knowles (2008, citados por Roldán, 2012) definen como *Arts-Informed Research* o investigación mediante las artes cuyo objetivo principal es:

Mejorar el conocimiento de la condición humana mediante procesos y formas representacionales de indagación alternativos (frente a los convencionales), y alcanzar múltiples audiencias haciendo más accesible la erudición académica... es un modo de redefinir las formas y representaciones investigacionales y de crear nuevas formas de entender el proceso, el espíritu, los propósitos, las subjetividades, las emociones, las responsabilidades y las dimensiones éticas de la investigación (p. 35).

En el caso de mi análisis, la manifestación artística a la que recorro se concretiza en una propuesta dancística específica que me permitió explicar desde otra perspectiva la experiencia del profesor. Para poder encontrar las similitudes del proceso del maestro con esta propuesta, en el siguiente apartado presento algunas de sus características.

Acerca de *Contact Improvisation*

El *Contact Improvisation* se caracteriza por el movimiento fluido generado por el contacto entre los participantes en el que se pone especial atención en la escucha y recepción de la energía entre los cuerpos. Novack (1990) realiza un análisis sobre esta propuesta y define como características principales las siguientes:

- a) El movimiento surge por la sensación de contacto con el cuerpo del otro y el cambio continuo de soporte en el que se comparte el peso con la otra persona a través de acciones como recargarse, girar, suspenderse y caer.
- b) El contacto con el otro cuerpo está siempre presente, de ahí que el flujo del movimiento sea constante.
- c) La improvisación tiene un lugar esencial, pues en todo momento el movimiento se genera a partir de los cambios en el contacto con el otro, en este sentido, no hay pasos por recordar ni certeza sobre la dirección o intensidad que tomará el movimiento.
- d) Se experimenta el movimiento desde dentro, los participantes se centran en el espacio interno del cuerpo y se concentran en la percepción sutil de los cambios de peso en uno mismo y en el otro, por tanto se requiere de un cuerpo receptivo que escuche y sienta al otro, con el fin de que se establezca un diálogo entre los cuerpos.
- e) Se mira a través del cuerpo y se escucha a través de la piel, por ello, el sentido más importante es el tacto, ya que a partir de las sensaciones corporales los participantes comienzan a comunicarse y a fluir con el movimiento.

- f) El cuidado de la pareja se da gracias a la escucha atenta del cuerpo del otro y posibilita que los participantes desarrollen confianza para realizar los movimientos en libertad.
- g) No hay una jerarquización entre maestros y estudiantes, los participantes están en igualdad de condiciones.
- h) Se rompe con el eje vertical del cuerpo, de modo que cualquier parte puede ser utilizada como soporte.

Es importante destacar que en esta propuesta el movimiento únicamente surge a partir del contacto con el otro, es decir, la danza tiene lugar gracias a que hay mínimo dos cuerpos en contacto; de manera análoga, los desplazamientos del profesor respecto a la enseñanza de las artes tuvieron lugar gracias al contacto con ese otro, cristalizado en sus alumnos y en el interés y habilidades para trabajar con las artes:

...yo era el que menos quería... cuando me dijeron “vamos a trabajar con unas personas que trabajan las artes”, dije no, porque yo no las sé trabajar... Ya cuando fui viendo que mis alumnos se iban integrando, fue cuando dije, ya no me puedo hacer a un lado... En general mis alumnos fueron los que me jalaban a querer hacer las cosas (E2- 14/06/13).

De igual forma, así como la espera, la receptividad y la escucha son fundamentales para que la experiencia tenga lugar, en el *Contact Improvisation* estos aspectos también son indispensables para generar el movimiento, por ello decidí utilizar dicha técnica como metáfora del proceso del profesor y sus transformaciones en relación con la enseñanza de las artes. Si bien es posible encontrar coincidencias en distintos aspectos, para el análisis que realizo me concentro en tres de ellos:

- Los contactos establecidos entre el profesor y sus estudiantes, generados principalmente por la motivación de los alumnos para trabajar con las artes.
- La receptividad del profesor para escuchar las necesidades e intereses de sus estudiantes.
- La relación horizontal entre los participantes al experimentar las posibilidades del trabajo con las artes.

En el siguiente apartado abordo estos aspectos.

Sobre el *performance*⁵ de *Contact Improvisation* entre el profesor y sus estudiantes

Para comenzar, me parece pertinente mencionar que en la conformación del tipo de relación entre el profesor y sus estudiantes jugaron dos factores importantes:

1. La forma de trabajo propuesta por los especialistas, caracterizada entre otros aspectos por lo expresivo, lúdico e imaginativo, lo cual detonó que el profesor se vinculara con sus alumnos de una manera específica.
2. La dinámica de trabajo de las telesecundarias en la que el profesor de grupo no es especialista en ninguna de las asignaturas que imparte, misma que posibilitó la relación de éste con el

⁵ Utilizo la palabra *performance* porque las creaciones y contactos entre los participantes se realizan en el momento, no siguen pautas establecidas previamente y la improvisación tiene un papel central.

conocimiento desde una posición de “no saber”⁶, que a su vez generó una relación horizontal con sus estudiantes en la que juntos construyeron conocimientos.

Estos factores me brindaron la oportunidad de interpretar y analizar lo sucedido entre el docente y sus estudiantes desde la propuesta señalada. A continuación presento distintos momentos en los que es posible ver el *performance* entre el profesor y sus estudiantes, distinguiendo los aspectos coincidentes mencionados: los contactos, la receptividad del profesor y la relación horizontal entre los participantes.

Comienza el *performance*

En la primera etapa del proyecto (planeación), la actitud del profesor se caracterizó por su poca participación e insistencia en incorporar al maestro de la telesecundaria especialista en danza, para que coordinara las actividades artísticas, pues como lo menciona en la primera entrevista, él no trabajaba las artes:

Lo que pasa es que tenemos un maestro que nos da la asignatura... Nosotros escogimos la de danza y, pues, obviamente ninguno de nosotros domina ese tipo de asignaturas. Entonces, lo que tenemos es un maestro de apoyo que nos ayuda con eso, de hecho no manejamos ni los materiales que nos dan (E1-31/10/12).



Alumnos de primero con su profesor como guía realizan recorrido por instalaciones de la telesecundaria para identificar los espacios que requieren mejoras. Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

⁶ Con esta expresión me refiero a una actitud del profesor caracterizada por considerarse no experto en las disciplinas que imparte y que le permite tener una disposición abierta a los conocimientos, ideas y opiniones de sus alumnos que a su vez posibilitan la construcción conjunta de saberes.

Esta dinámica de trabajo a la que el profesor hace alusión, permite comprender en cierta medida su distanciamiento con el proyecto y su poco interés; no obstante para ese primer momento aún no entraba en contacto con la energía del otro participante: sus estudiantes, quienes desde la experiencia sensibilizadora⁷ del proyecto Basura-reciclaje, mostraron su motivación e interés, expresando con mucho entusiasmo sus opiniones sobre los lugares que estaban en mal estado de su escuela y lo que podrían hacer para mejorarlos.



Alumnos de primer grado le explican a la especialista en danza el trabajo realizado durante la semana. Fotografía de Gerardo Zaballa García. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

A partir de este primer contacto la energía del movimiento comenzó a fluir, pero muy lentamente, dado que aún estaban presentes ciertos miedos del profesor para comenzar los desplazamientos:

Siento que todavía nos faltan muchas cosas... quizá un poco más de creatividad [y] arriesgarnos a hacer cosas diferentes que puedes implementar con los chavos... Es un poco difícil... no es tan fácil, por ejemplo hace rato que les estaba dando ejemplos de cómo podrían musicalizar las coplas; tienes que cantar, cuando tú no estás acostumbrado a cantar... entonces imagínate pues es diferente a estar dando una clase a exponerte tú como persona, es difícil... todavía me cuesta un poquito esa parte de romper ese miedo pero creo que ya vamos soltándonos. (E1-31/10/12).

⁷ El modo de trabajo a partir de proyectos, propuesto por los especialistas, se fundamenta en el modelo planteado por Hernández (2011) quien define cuatro etapas para la conformación de los mismos: 1) Identificación y construcción del tema, en el que plantea que es necesario motivar el interés de los estudiantes a partir de una experiencia sensibilizadora. 2) Estructuración del proyecto, 3) Desarrollo y seguimiento y 4) Evaluación.

La evidente disposición al movimiento que tuvieron sus estudiantes, posibilitó que los miedos del profesor se desvanecieran y, poco a poco, él se involucrara más en el proceso:

[Del proyecto] me llama la atención, la forma en que los alumnos lo toman... el entusiasmo que le ponen a esta parte porque les interesa... Creo que ellos son los jueces en cuanto a esto de la Escuela de Tiempo Completo, yo los veo contentos, los veo con ganas de quedarse... le están encontrando el sentido de estar aquí (E1-31/10/12).

Así, el profesor se dio cuenta del entusiasmo de los alumnos y fue atraído por él. Mostrándose cada vez más comprometido, comenzó a dar seguimiento a las actividades solicitadas por los especialistas e incorporó a los niños a estas. En términos de movimiento, estaba más dispuesto a la acción y a dejar que la danza sucediera.

En la sexta sesión del proyecto Basura-reciclaje, el profesor les dijo a sus estudiantes que realizarían el calentamiento retomando lo que habían trabajado del canto de la serpiente en la sesión anterior, la especialista en danza le preguntó si tenían otra canción, él dijo que era con otros animales y los niños lo apoyaron entusiasmados diciendo: “*siiiiii, era conejo, mariposa, venado y ocelote*”, la especialista les comentó un tanto sorprendida que ya se los sabían y ellos contestaron que el profesor se los había enseñado antes de la sesión. Después el profesor les dijo: “vamos a retomar lo que estuvimos trabajando en la semana que eran...” un niño completa la frase: “*las obras*”, el docente continúa: “sí las obras, las coplas y los mitos de...” otra niña completa: “*del conejo en la luna*”. Les pidió a continuación que se organizaran en los dos equipos que habían trabajado, los niños lo hicieron en seguida y fueron por los instrumentos que habían utilizado para musicalizar las coplas. El especialista en música y la especialista en danza trabajaron con los diferentes equipos, mientras el profesor estaba al pendiente de las observaciones que les hacían a sus alumnos (Relato etnográfico).

La energía generada por el interés y la disposición de los estudiantes, atrajo al profesor y lo invitó a continuar con el movimiento; para que dicho desplazamiento tuviera lugar fue necesario que él mostrara una actitud abierta a lo que sucedía con sus alumnos; en términos de Larrosa (2002), fue tocado por el entusiasmo de los niños, dejándose llevar por la inercia del mismo, lo que le permitió fluir en el proceso y, aunque en ese momento no fuera del todo consciente de ello, posibilitó que la experiencia tuviera lugar.

Como lo explicité en el apartado anterior, para que en *Contact Improvisation* se produzcan los desplazamientos, es fundamental el contacto permanente con el otro o los otros. Puedo decir que en el proceso del profesor estos contactos fueron continuos, sin embargo, algunos de ellos tuvieron más intensidad y, desde mi punto de vista, propiciaron un mayor flujo de energía. Por tal motivo, seleccioné cuatro momentos específicos de contacto que me permitieron analizar la receptividad del profesor ante las necesidades e intereses de sus estudiantes, así como la relación horizontal entre los participantes. La selección de estos momentos tiene un orden acorde con el proceso de acompañamiento; a continuación describo cada uno de ellos.

1. Surgimiento del rap

Al finalizar la quinta sesión de la segunda etapa, se le solicitó al profesor que trabajara con sus estudiantes en la musicalización de las coplas elaboradas por ellos y reelaboradas por el especialista en teatro. Para llevar a cabo la tarea, el profesor imprimió las coplas, dividió al grupo en dos equipos, les dio una copia a cada uno y les pidió que hicieran una canción con ellas. En una plática informal comenta lo siguiente: *me paraba de pestañas para darles ideas de cómo musicalizar la copla, al final les puse el ejemplo con la canción de “El chorrito”, una vez que tuvieron claro lo que les pedía, los alumnos decidieron musicalizarlas con otros ritmos; el primer equipo retomó una canción que trabajaron con el profesor de danza, y el segundo elaboró un rap, en ambos casos utilizaron los instrumentos brindados por el especialista en música para acompañar la canción (Relato etnográfico).*

Es interesante observar cómo el contacto iniciado por el profesor surge de “no saber” cómo solucionar la musicalización, un “no saber” que rompe con la lógica de la explicación que subyace en la educación, y que Rancière (2007, citado por Skliar, 2011) define como un proceso de embrutecimiento del otro, pues se da por sentada su incapacidad para comprender. Por el contrario, el profesor parte del reconocimiento de los estudiantes, validando y valorando sus saberes e intereses musicales. Este “no saber”, está vinculado con la suspensión del juicio, condición necesaria para tener una experiencia (Larrosa, 2002), la cual se relaciona con estar dispuesto a escuchar y a “dejarse transformar en una dirección desconocida” (Larrosa, 2009, p. 25) que, en este caso, fue guiada por los gustos y experiencias musicales de los estudiantes. En términos del *Contact Improvisation*, este reconocimiento de lo que el otro sabe y la disposición a la escucha, se traduce en un cuerpo receptivo que posibilita percibir las intenciones de movimiento del otro y, a partir de eso, dejar que la energía fluya y tengan lugar los desplazamientos. Esta escucha receptiva y atenta, la expresa el profesor de la siguiente manera:

Uno de mis alumnos, cuando empezábamos a musicalizar, me comenta: *“es que a mí no me gusta este tipo de ritmo que ustedes quieren cantar”, ¿qué te gusta?, “no, pues el rap”, ¿y por qué no lo hacemos en rap? ¿Cómo lo cantaríamos si tú lo hicieras en rap?, y en dos segundos se puso a hacerlo en forma de rap (E3G- 14/06/13).*

En este caso la receptividad del profesor, traducida en la capacidad para escuchar y dar lugar a las opiniones e intereses de sus estudiantes, queda muy clara, y al reflexionar sobre ello comenta lo siguiente:

Cuando les das oportunidad de expresar lo que a ellos se les facilita, eso les crea emoción... unos se expresan en danza, otros en teatro, en artes visuales, otros en música, pero al final ellos tienen la oportunidad de descubrirse y descubrir qué son capaces de hacer... O sea si el alumno descubrió el gusto por la pintura y a lo mejor la pintura que a él le gusta son los grafitis, no quiere decir que eso no tenga valor, como maestro debes aprender a ver el por qué le llama la atención y qué nos quiere expresar con un grafiti (E3G- 14/06/13).



El profesor escucha las propuestas de sus estudiantes respecto al trabajo con guiones.
Fotografía de Alberto Nájera Mata. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Esa preocupación por lo que a sus estudiantes les interesa, tiene que ver con una actitud y posición que da lugar al otro y reconoce que su mundo, sus gustos y sus creaciones son importantes, creando así un diálogo entre iguales en el que ambos, profesor y estudiantes, aprenden juntos y construyen conocimientos de mayor magnitud que pueden impactar más allá de lo que imaginaban, tal es el caso del *rap*, que al compartirlo con los compañeros de otros grados suscitó un incremento de energía en el movimiento:

En la séptima sesión, el equipo que hizo el *rap* lo presenta de nuevo pero integra las observaciones que el especialista en música les hizo en la sesión anterior, incorpora percusiones corporales dando dos golpes en las piernas con las manos y agrega un aplauso. El volumen de la interpretación llamó la atención de los estudiantes de los otros grados que rodearon al equipo y lo acompañaron con las percusiones corporales. El profesor los observaba desde fuera sonriendo, lo cual interpreto como una manifestación de su emoción y orgullo ante el logro de sus alumnos (Relato etnográfico).

Además de lo ya mencionado, me parece importante señalar que la creación del *rap* se puede entender como un acontecimiento (Bárcena, 2002) que tiene lugar en la incertidumbre, señalada por Larrosa (2009) como un principio de la experiencia en el que la libertad y la apertura son los elementos fundamentales, y la previsión y planificación no tienen lugar; así sucede en los *performances* de *Contact Improvisation*, donde no se prevé una coreografía y no hay certeza sobre la intensidad o dirección que tomará el movimiento, simplemente la danza tiene lugar con base

en lo que se va generando en el momento, a partir de la escucha entre los cuerpos. En relación con lo acontecido en el proceso del profesor, el *rap* surgió sin ser planeado, sucedió, y al presentarse generó un incremento de energía que contagió al profesor para continuar con contactos posteriores como el siguiente:



Alumnos de primer grado presentan *rap* como parte de la instalación-*performance* generada en el primer proyecto Basura-reciclaje. Fotografía de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquináhuac, 2012. Archivo del equipo de investigación.

2. Presentación en el Centro Cultural Mexiquense de Texcoco

Con motivo del 45 aniversario de las telesecundarias, se invitó a la escuela donde se llevó a cabo la investigación a presentar el *performace* realizado como producto final del proyecto Basura-reciclaje; el único grupo que participó fue el de primer grado, y la presentación tuvo lugar el 14 de febrero de 2013 en el Centro Cultural Mexiquense. En ella, los niños se notaban un poco nerviosos, pero a la vez muy emocionados y organizados. Los padres de familia apoyaron en el maquillaje, el vestuario y la elaboración de la escenografía, y cuatro alumnas de segundo grado los acompañaron para musicalizar. Al platicar sobre la experiencia, el profesor nos comentó en una plática informal que se había sentido muy bien y que sus alumnos estaban muy contentos, nos dijo que él no quería participar en el proyecto pero que el entusiasmo y habilidades de sus alumnos lo motivaron a continuar. (Relato etnográfico).



Alumnos de primer grado y especialista en teatro minutos después de la presentación en el Centro Cultural Mexiquense. Fotografía de J. Omar Pérez González. Texcoco, 2013. Archivo del equipo de investigación.

La articulación entre estos dos momentos o contactos permite ejemplificar el principio de continuidad que Dewey (1967) denomina dimensión longitudinal de la experiencia, y a su vez ilustra el encadenamiento de movimientos característico de los *performances* de *Contact Improvisation*, en los que en todo momento el movimiento fluye. Esta articulación entre los contactos, también tiene lugar en los momentos posteriores; sin embargo decidí profundizar sobre ella en este momento, porque me parece que en esta primera articulación queda muy claro cómo la disposición del profesor, caracterizada por la escucha a sus estudiantes y el reconocimiento de sus saberes, da lugar a una creación colectiva, que al presentarla a los otros participantes cobra mayor fuerza y brinda elementos para que los alumnos se sientan orgullosos de lo que hicieron y “se crean capaces de hacerlo frente a quien sea” (E2-14/06/13). Así, la emoción de presentar su trabajo en el evento mencionado, en un espacio mucho mayor al de su escuela y frente a directores y profesores de otras telesecundarias, generó un incremento en la motivación de los niños que, a su vez, estimuló al profesor a continuar, aún a pesar de que los profesores de los otros grados ya no participarían:

[Lo que me motivó a mí] fue el cierre de mis alumnos... y el impacto que tuvo en ellos. El empeño que le pusieron en el final del proyecto, entonces dije, pues tengo que iniciar otro [aunque] ellos no vayan a entrar (E2-14/06/13).

De esta manera la continuidad de la experiencia tuvo lugar y la fluidez del movimiento fue mucho mayor; la fuerza del contacto de los niños lleno de energía y entusiasmo por continuar, propició que el profesor girara rápidamente, se colocara en un lugar muy distinto al que había iniciado y propusiera otra forma de movimiento que, a su vez, dio lugar al siguiente proyecto diseñado y aplicado casi en su totalidad por él, en el que el tema principal fue la reforestación y se creó un Jardín botánico.



Estudiantes de primer grado colocando las plantas medicinales que conformaron el Jardín botánico del segundo proyecto. Fotografía de J. Omar Pérez González. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Puede decirse que en esta etapa los contactos generadores de movimiento resultaron hasta cierto punto más equilibrados, en el sentido de que ambas partes proponían a la par y la fuerza de los contactos tenía más o menos la misma intensidad. Así, mientras que en la segunda fase los contactos iniciaron por el entusiasmo e interés de los estudiantes, en esta última etapa, aunque la iniciativa de los niños continuó presente, fueron las actividades propuestas por el profesor las que detonaron los contactos y el flujo del movimiento.

Estos contactos quedaron materializados en las actividades propuestas por el profesor en las secuencias didácticas planeadas por él. Una de estas actividades fue asistir a una zona de vestigios arqueológicos de la cultura texcocana, localizada a 15 minutos de la telesecundaria yendo a pie, en la que se encuentran terrazas prehispánicas construidas para la agricultura. Ahí, el profesor explicó

a sus estudiantes las condiciones geográficas de la zona, y propuso presentaran una danza en la que se simula el cultivo del maíz, la cual se lleva a cabo en la fiesta patronal de la localidad donde se encuentra la telesecundaria:

3. *Danza de los sembradores*

La cuarta sesión del segundo proyecto del Jardín botánico se llevó a cabo en “Las Terrazas”. Para la segunda actividad el profesor retomó la investigación que había solicitado a sus alumnos sobre la danza de los sembradores y, después de las participaciones de algunos de sus estudiantes, les explicó que se acostumbraba colocar adelante a tres personas, las dos de los costados llevaban las filas de los sembradores, la de en medio portaba una canasta y echaba dulces simulando que sembraban. El profesor acomodó a los estudiantes de esta forma y pidió a dos de sus alumnas que se colocaran al frente para mostrar el paso básico. Él y otro alumno se colocaron en medio y todos siguieron los pasos que marcaban las niñas, mientras el profesor los repetía, los contaba y los hacía más lento para que todos pudieran seguirlos. Una vez practicado ese paso, mostró frente a todos otro en el que debían simular que tenían una pala. Reprodujo la música valiéndose de un teléfono celular, para que bailaran al ritmo, avanzando hacia delante. (Relato etnográfico).



El profesor de primer grado sigue los pasos marcados por una de sus alumnas de la danza de los sembradores. Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquináhuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Esa fue la primera vez que el profesor puso el ejemplo a sus niños bailando y, más allá de superar los miedos y la pena mencionada por él al comenzar el proyecto, sorprendió la manera en que lo hizo: se puso al nivel de sus estudiantes, apoyándose en la experiencia y saberes de sus alumnas, rompió con el estigma de la explicación educativa (Skliar, 2011) y generó junto con ellos movimientos creativos, a partir de una actitud en la que resaltaron los gestos mínimos necesarios para el vínculo educativo planteados por Skliar (2011), entre los que sobresalen el acompañar, permitir, posibilitar, dejar, ceder, mirar y escuchar; gestos que a su vez permiten el encuentro con el otro que Contreras y Pérez de Lara (2010) señalan como característica esencial de la educación como experiencia, la cual posibilita “el descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque” (p. 30) y a partir de ese contacto, la experiencia emerja.

De igual forma, esta situación permite ver un distanciamiento del vínculo vertical profesor-alumno, característico de la educación tradicional, y coloca al docente en un nivel horizontal con sus estudiantes, postura que sugiere lo planteado por Freire (2006) respecto a la relación dialógica docente-discente, en la que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25), despojándose así de la dicotomía educador-educando a través de una relación entre iguales fundamentada en el diálogo, en el intercambio de ideas y en el reconocimiento del otro como sujeto con saberes y experiencias que posibilitan el enriquecimiento propio, es decir, comprendiendo el saber educativo como un saber de la alteridad que se va construyendo “a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella” (Morati, 2002, citada por Contreras & Pérez de Lara, 2012, p. 57).

En términos del *performance* de *Contact Improvisation*, el proceso que tuvo lugar durante la *danza de los sembradores* deja ver la relación horizontal entre los participantes, en la que la figura del profesor o experto se diluye y ambos están en igualdad de condiciones para realizar las propuestas de contacto y, de ese modo, generar un movimiento que fluya libremente. En efecto, esta energía continuó y dio lugar al siguiente contacto, que inició con la propuesta del profesor al especialista en música, de elaborar xilófonos para su grupo.

4. Exploraciones con xilófonos

El xilófono se me hace un aparato muy didáctico... se me hizo que iba a ser una forma fácil de que los alumnos se asociaran con un instrumento... Y al tenerlo frente de ellos, yo vi que todos, o la gran mayoría por lo menos, agarraban las baquetas e intentaban tocarlo. Entonces se me hizo buena idea, hacer uno, pero para todo el grupo (E2-14/06/13).

Una vez que estuvieron listos los instrumentos se diseñó una sesión para que los niños exploraran con ellos, en este momento tuvo lugar la receptividad de los estudiantes respecto a la propuesta de contacto hecha por el profesor, y su disposición, habilidad y gusto por la actividad generó una serie de movimientos fluidos que invitaron al profesor a moverse con ellos.

En la penúltima sesión de la cuarta etapa, los estudiantes exploraron por primera vez con los xilófonos. El especialista en música tomó la dirección de la sesión, organizó a los estudiantes

en cuatro equipos y planteó diferentes formas para explorar el sonido que generaban los instrumentos; después de cada exploración los equipos presentaron sus composiciones. Los estudiantes demostraron tener mucha habilidad en la exploración, el especialista estaba muy sorprendido y les hizo comentarios positivos acerca de sus creaciones, pues tenían características musicales complejas. El profesor rotaba por cada uno de los pequeños grupos, tomaba fotos del proceso y, al escuchar los comentarios positivos del especialista, sonreía. También se mostró sorprendido por las habilidades de sus estudiantes y se le vio contento, pues se dio cuenta de que sus alumnos disfrutaban la exploración y se divertían con ella. Dicha emoción se refleja en el comentario del profesor escrita en un grupo de una red social del que formaban parte todos los participantes del proyecto: *¡Equipo! Felicidades, me encantó la clase, ¡Vamos!* (Relato etnográfico).



Estudiantes de primer grado participan en la construcción de xilófonos.
Fotografía de J. Omar Pérez González.
Tequexquináhuac, 2013.
Archivo del equipo de investigación.

En ese momento la fluidez del movimiento era más que evidente, y los miedos del profesor ante exponerse a los demás ya no tenían lugar.

Mentalmente yo ya iba con otra disposición. Ya no es no sé, no puedo, si me tenía que tirar, me tenía que tirar y punto, o si tenía que bailar con ellos, pues me ponía a bailar, o si tenía que cantar, pues tenía que cantar. Entonces sí, esa disposición creo que me cambió a mí también; si se tiene que hacer porque así va, lo tengo que hacer y no me estoy exponiendo porque es algo que se supone que yo tengo que manejar (E3G-14/06/13).

Asimismo, en este último contacto tuvo lugar una situación en la que la relación horizontal entre los participantes y la receptividad del profesor tuvieron lugar de una manera muy clara:

En la sesión de exploración con los xilófonos, mientras realizaba la observación de cada uno de los equipos, se dio cuenta que a uno de ellos se le dificultaba un poco la exploración y no se animaba a hacerlo. Se acercó, hizo algunos comentarios, mostró cómo explorar con el instrumento y comenzó a hacerlo junto con los alumnos. Poco a poco los niños fueron perdiendo el miedo y la pena, y con él como director del equipo generaron distintas composiciones que fueron presentadas al resto del grupo (Relato etnográfico).



El profesor muestra a uno de sus estudiantes cómo explorar con el xilófono.

Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Esta situación muestra cómo el profesor se coloca al mismo nivel de los estudiantes, comienza a explorar como uno más de ellos, al tiempo que pone el ejemplo, lo que da pie a que los alumnos se animen a experimentar porque se sienten en confianza, ambiente propicio que consiguió generar el profesor, porque conoce a sus alumnos, y porque les supo demostrar a partir de él mismo que, aunque no tengan mucha habilidad para tocar el instrumento, no pierden nada con intentarlo, y poco a poco pueden superar sus miedos, tal como le pasó a él.

De igual forma, la dinámica permite ejemplificar la receptividad del profesor ante las posibles dificultades que podrían presentarse con sus alumnos, la confianza establecida con ellos y el conocimiento sobre sus problemas familiares y necesidades afectivas o académicas, debido, en parte, a su condición como maestro de telesecundaria.

para mí [ser] maestro de telesecundaria... creo que es una ventaja porque tienes la particularidad de conocer a tu grupo, o sea trabajar con ellos todo el día... como en la primaria, les estás dando un seguimiento diario... Te vuelves todólogo, en ocasiones tienes que tratar cosas emocionales, así como ponerte del lado del alumno y ver por qué está en ese momento su atención desviada a cosas que no. O sea tienes que hacer de psicólogo, de doctor cuando se sienten mal, de todo (E2-14/06/13).

Esta situación además de mostrar el punto coincidente con el *Contact Improvisation* respecto a la receptividad y la escucha entre los cuerpos para dar lugar al movimiento, también deja ver el tacto pedagógico desarrollado por el docente, que, de acuerdo con Van Manen (1998), se caracteriza por ponerse en el lugar del alumno cuando se presenten o diseñen experiencias, saber en qué momentos intervenir en el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, tratarlos como sujetos, confiar en ellos y en sus posibilidades, preocuparse por ellos desde una perspectiva académica y también afectiva, para que de esta forma los alumnos desarrollen confianza en sí mismos y se sientan capaces de hacer las cosas.

Al respecto el profesor menciona lo siguiente:

Para mí era importante ver un logro de alguno de mis alumnos, llámese que se quedara en la prepa, que tuviera un buen resultado en su examen de Enlace, no sé. Pero siento que [el trabajo con las artes] les abre más horizontes, les da más armas para saber de qué son capaces... Eso creo que me dejan las artes, el que ellos sepan que tienen la capacidad de hacerlo... Lo que hagan mis alumnos es lo que me llena... la parte que te motiva es ver ese logro, que de alguna forma algo les queda, o sea con algo que les quede ya yo me doy por bien servido (E2-14/06/13).

El análisis anterior da pistas para comprender la manera en que ambos participantes del *performance* colaboraron para que éste tuviera lugar, sin embargo, de todos los aspectos mencionados, me interesa destacar la disposición del profesor para dejarse llevar por el movimiento generado en el proceso de las creaciones de sus estudiantes, y de esta forma permitir que la experiencia se presentara. Por ello decidí cerrar este apartado con una de las reflexiones del profesor en la última entrevista que, desde mi punto de vista, condensan dicha disposición y reflejan su visión en relación con el trabajo con las artes, en la que la escucha y el dejarse llevar por las propuestas del otro tienen un papel fundamental:

Especialista en teatro: Después del proceso vivido ¿Qué recomendaciones le darías a un maestro de telesecundaria que va a comenzar un proyecto en el que integrarán diferentes artes?

Profesor: Yo les diría, vamos a trabajarlas de la forma más simple, la que tú conozcas, o la que a lo mejor, hasta por intuición, quieras adentrarte en el tema, pero de ahí los alumnos te van a ir mejorando ese tipo de expresión en el proceso... los alumnos te van a ir dando la pauta o exigiendo más (E3G-14/06/13).



Grupo de primer grado después de la presentación en el proyecto Basura-reciclaje.
Fotografía de Adriana J. Córdoba Triana. Tequexquináhuac, 2012.
Archivo del equipo de investigación.

A manera de conclusión

En los *performances* de *Contact Improvisation* el final no está marcado por un momento específico que dicte una música en particular o una coreografía preestablecida, son los participantes quienes a partir del movimiento deciden terminar con el *performance*, siendo lo más importante de éste las sensaciones vividas en el contacto con la pareja, la conexión entre ambos y la manera en que fluyen; es el proceso vivido a lo largo del *performance* lo que les permitirá desarrollar la conciencia profunda sobre sus movimientos, así como la percepción sutil de las intenciones del otro para fluir y, de esta forma, desarrollar cada vez más la receptividad para contactos posteriores. En el tema que nos ocupa sucede algo similar, de modo que visualizar el final del artículo y, por lo tanto, marcar el cierre del movimiento, contactos y desplazamientos experimentados por el profesor me cuesta un poco de trabajo.

Aunque en el caso del proceso del docente el cierre del mismo lo marcaron los tiempos del proyecto, considero que fueron las experiencias vividas, las sensaciones experimentadas, los retos, los descubrimientos y las reflexiones sobre todo lo anterior lo que permitieron al profesor posicionarse en el mundo de una manera distinta y ver su trabajo docente desde un lugar diferente, presentándose así el principio de continuidad de la experiencia señalado por Dewey (1967). Y

aunque son varios los aspectos que podría señalar sobre ese cambio de posicionamiento, me gustaría hacer hincapié en tres de ellos que están articulados entre sí y que permiten pensar en una transformación del profesor respecto a la enseñanza de las artes en particular y en cuanto a su ser docente.

El primer aspecto tiene que ver con la apertura a lo posible y a la incertidumbre, para profundizar sobre ello me parece importante señalar que, debido a que en telesecundaria los profesores titulares no son especialistas en las asignaturas que imparten, las dinámicas de trabajo en el aula se basan casi exclusivamente en materiales impresos; de esta forma, los contenidos a trabajar están previamente definidos y la gran mayoría de los profesores desarrollan las actividades señaladas sin recurrir a otras posibilidades, modelo al que se sujetaba el profesor en otras asignaturas, según pude constatar al observar lo que sucedía en sus prácticas en otras clases. Sin embargo, en el trabajo con las artes el profesor estuvo expuesto a una dinámica muy distinta; conforme se iban desarrollando las sesiones se fue percatando de que todo era generado por sus estudiantes,⁸ y a partir de eso se estructuraba el proyecto sin la necesidad de un guion previamente establecido.

Lo que me gusta de las secuencias que trabajamos en artes es que van ligadas. O sea tienen un inicio muy claro que es un propósito que es lo que queremos lograr con los alumnos, pero no es un propósito de una calificación, sino es adentrarlos a algo, a ver qué es lo que el alumno me puede dar, o sea porque está más abierto a eso. Sí tenemos un propósito y sabemos cuál va a ser nuestra meta, pero en el camino pueden suceder diferentes cosas que van modificando esa secuencia y que a lo mejor le dan todo un giro al proyecto inicial (E3G- 14/06/13).

A su vez, esta apertura a lo imprevisto propició que ese “suceder de diferentes cosas” tuviera lugar en un ambiente de total libertad, que aunque en ocasiones pareciera una ausencia de control del grupo, permitió que los estudiantes se expresaran y, a partir del juego, fueran generando sus creaciones; así, la diversión y la libertad fue otro de los aspectos que el profesor descubrió como elemento constitutivo para la creación en el aula de artes, y para el desarrollo de aprendizajes significativos.

Cuando no los dejas divertirse, como que no le encuentran el sentido a lo que están haciendo, cuando los obligas a moverse, a hacer un movimiento, pues lo hacen porque tú se los estás pidiendo, pero no porque les nazca. Cuando tú les das la libertad es cuando creo que mejor les salen las cosas (E3G- 14/06/13).

Ligada a dicha libertad está la confianza en las capacidades de sus estudiantes y el brindar un mayor protagonismo a sus intereses e inquietudes, a partir de los cuales se pueden generar nuevos proyectos en los que el docente deje de lado una posición directiva y asuma un papel de guía-acompañante, en el que la relación con sus estudiantes además de ser más cercana, se fundamente

⁸ En este proceso, la experiencia de los especialistas que participaron en el proyecto, los planteamientos pedagógicos y metodológicos que fundamentaron su trabajo y las situaciones de aprendizaje diseñadas para que los niños exploraran en las distintas disciplinas artísticas, jugaron un papel fundamental.

en el reconocimiento del otro como un ser valioso, digno de respeto, del que puede aprender y, a partir de ello, enriquecer su trabajo como docente y como persona.

El dejarlos trabajar, el dejarlos experimentar a ellos como individuos, o sea, dejarlos expresar; aunque no me considero un maestro autoritario creo que no me prestaba a eso, a dejarlos descubrir cosas que ellos podían hacer, y yo descubrir que ellos lo pueden hacer, creo que esa es la parte que me deja a mí este proyecto de Tiempo Completo (EG-28/11/12).

De esta forma, la consumación de la experiencia del profesor que posibilitó una transformación en su mirada para enseñar artes y en su manera de vivirse docente, queda materializada en: 1) la apertura a lo incierto, 2) la libertad como condición para que se generen nuevas ideas y propuestas y 3) el reconocimiento y escucha del otro y de lo que éste quiere decir. Aspectos que coinciden con las características de improvisación del *Contact Improvisation*, en el que las reglas de movimientos específicos no tienen lugar, cualquier parte del cuerpo puede ser utilizada como soporte para establecer el contacto, y la escucha del cuerpo del otro a través del tacto es fundamental para que se presente el movimiento.



Profesor de primer grado apoya a uno de sus estudiantes para subir a una cisterna ubicada en “Las Terrazas”, zona de vestigios arqueológicos de la cultura texcocana cercana a la escuela.
Fotografía de Rosa María G. Rivera García. Tequexquínahuac, 2013. Archivo del equipo de investigación.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía*, 223 (3), 501-520.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp.21-86). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: INBA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Barcelona: Siglo XXI.
- Hernández, J. L., Aragón, F., Domínguez, S., Quintanilla, T. & Granados, J. (2011). Propuesta para el diseño de un proyecto de educación artística para el desarrollo de la competencia artística y cultura. En UPN (Ed.). *Curso Introducción a la educación artística en el contexto escolar III. Guía del coordinador* (pp. 147-151). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/educacic3b3n-artc3adsticaiiii-guc3ada-coordinador.pdf>
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En Autor. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Lizcano, E. (1999). La metáfora como analizador social. *Empiria*, 2, 29-60.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Valencia: Ediciones Bajo Cero.
- Novack, C. (1990). *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*. The United States of America: The University of Wisconsin Press.
- Roldán, J. (2012). Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales (sobre el paisaje de la Depresión Cuadrada de Bruce Nauman). En R. Marín & J. Roldán. *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 14-39). Málaga: Aljibe.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, 8, 11-22. Recuperado de http://issuu.com/umzl/docs/plumilla_8/1?e=3497902/5775148
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 209-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>



Profesor de primer grado participa y guía las exploraciones en las diferentes disciplinas artísticas. Fotografías de Rosa María G. Rivera García, Alejandra Ferreiro Pérez y Alberto Nájera Mata. Tequexquínahuac, 2012-2013. Archivo del equipo de investigación.

Semblanzas curriculares

Alejandra Ferreiro Pérez

Bailarina, maestra e investigadora de danza y educación. Egresada de la Academia de la Danza Mexicana como profesora y ejecutante de danza folclórica. Ha estudiado pedagogía, educación e investigación artísticas. Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco, especialista certificadora en el Lenguaje de la Danza por el Language of Dance Centre y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Se desempeña como investigadora de tiempo completo del Cenidi-Danza José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes. Profesora de la Maestría en Desarrollo Educativo, línea de Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes y de la Maestría en Investigación de la Danza del Cenidi-Danza José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Ha escrito artículos en revistas nacionales de pedagogía, arte y psicología social, capítulos en libros especializados de educación y semiótica y publicado libros de educación dancística y desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza, entre los que destacan *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional* (2005), *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral* (2009), y con Josefina Lavalle, *Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes didácticos* (2006 y 2010).

Adriana Janneth Córdoba Triana

Maestra en desarrollo educativo en la línea de Educación Artística por la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes. Licenciada en Educación Básica con énfasis en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia.

Ha sido ponente en encuentros y coloquios relacionados con la investigación educativa en Universidades de Colombia, México y Francia. Es autora de una serie de textos de educación artística para los niveles de básica primaria y secundaria. Publicados en 2011 por la Editorial Aula Creativa Ltda. en Bogotá, Colombia.

Ha tenido experiencia docente en colegios bogotanos dentro de la educación pública y privada en varios niveles de primaria y secundaria, trabajando la interdisciplinariedad artística entre la literatura y las artes visuales.

Francisco González Hernández

Maestro en artes visuales por la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México y doctorante en Estudios latinoamericanos de la UNAM. Profesor de los seminarios de artes visuales y de tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo, línea de Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes. Profesor del seminario Metodología de la investigación de la Licenciatura en Educación Artística de la Escuela Superior de Artes de Yucatán en convenio con el Centro Nacional de las Artes y del Seminario teorías contemporáneas de la educación artística en la Maestría en Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es artista-maestro del IMASE desde 2009.

Su desarrollo artístico abarca varias disciplinas, entre las que destacan: la pintura, la gráfica, el video, la instalación y el *performance*. Ha expuesto de manera individual y colectiva en distintos recintos en el país, así mismo ha presentado instalaciones y *performance* en espacios públicos en ciudades como Morelia, Toluca, Guadalajara y la Ciudad de México. Ha participado en distintos proyectos colectivos interdisciplinarios en Organizaciones no gubernamentales, en los que ha contribuido en la producción de obra y ha impartido talleres. Es egresado de la primera generación del Diplomado Profesionalización de la enseñanza de las artes en educación básica y superior, impartido por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación de Septiembre 2008 a Julio 2009.

Gerardo Zaballa García

Maestrante en desarrollo educativo en la línea de Educación Artística por la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes. Licenciado instrumentista en guitarra por la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México con la dirección del maestro Alejandro Salcedo y también se graduó en el Estudio de Arte Guitarrístico A.C. bajo la dirección de Juan Reyes y Manuel López Ramos. Ha tomado cursos de perfeccionamiento con Oscar Giglia (Italia), Flavio Cuchi (Italia), Jaime Márquez (México), Iván Rijos (Puerto Rico), Lorenzo Michelli (Italia), Soruge Kradjan (Canadá). En el año 2001 fue ganador de la convocatoria nacional *Educación por el arte* del Consejo Nacional para la Cultura y la Artes.

Desde 1997 es profesor de Educación estética y artística en la Escuela Nacional Preparatoria. Fue Jefe del Departamento de Música en la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM en el periodo 2006-2010. En 2011 ingresó a la SEP a través de Concurso Nacional Alianza.

Alberto Nájera Mata

Maestro en desarrollo educativo en la línea de Educación Artística por la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes. Licenciado en actuación de la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes. Se desempeña como profesor de Artes Teatro en escuelas secundarias técnicas de la SEP y como profesor de apreciación artística en el Colegio de Bachilleres. Además cuenta con experiencia como cuenta cuentos y tallerista de actividades artísticas. Como actor profesional ha participado en diversos montajes y ha sido dirigido en varias obras por Bruno Bert, Gilberto Guerrero, Manuel Castillo, Katia de la Vega, Alejandra Galván, entre otros.

Participó como acompañante especialista de teatro en la investigación Prácticas de enseñanza en la asignatura de Artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, la cual fue auspiciada por Educación Artística 2010 y coordinada por la Dra. Rosa María Torres Hernández, y en la investigación La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria, auspiciado por Educación Artística 2012 y coordinada por la Dra. Alejandra Ferreiro Pérez.

Rosa María Guadalupe Rivera García

Maestra en desarrollo educativo en la línea de Educación Artística por la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes. Como parte de sus estudios de maestría realizó una estancia de investigación en la Universitat de Girona, España y obtuvo mención honorífica por su desempeño y la tesis titulada: “Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes.” Tiene estudios de licenciatura en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la que se desempeñó como ayudante de profesor en las asignaturas Didáctica general y Didáctica y Práctica de la especialidad.

Trabajó como profesora frente a grupo a nivel primaria durante cinco años y ha participado en dos diplomados de educación artística: “La pedagogía y educación musical y plástica en edad escolar” en Cienfuegos, Cuba y el “Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las artes en educación básica” en México, D.F. Actualmente forma parte del grupo de tutores del curso en línea “Hablemos de educación artística” organizado por el Centro Nacional de las Artes.

Alejandra Ferreiro Pérez

Bailarina, maestra e investigadora de danza y educación. Egresada de la Academia de la Danza Mexicana como profesora y ejecutante de danza folclórica. Ha estudiado pedagogía, educación e investigación artísticas. Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco, especialista certificadora en el Lenguaje de la Danza por el *Language of Dance Centre* y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Se desempeña como investigadora del Cenidi-Danza José Limón del INBA. Imparte clases en la Maestría en Investigación de la Danza del Cenidi-Danza y en la Maestría en Desarrollo Educativo, línea de educación artística de la UPN. Ha escrito artículos en revistas nacionales de pedagogía, arte y psicología social, capítulos en libros especializados de educación y semiótica y publicado libros de educación dancística.

ISBN: 978-607-605-330-0



9 786076 053300

Autores:

Alejandra Ferreiro Pérez

Adriana Janneth Córdoba Triana

Manuel Francisco González Hernández

Gerardo Zaballa García

Alberto Nájera Mata

Rosa María Guadalupe Rivera García

Jorge García Díaz
diseño y programación

Ximena Gironella Antúnez
corrección de estilo

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Rafael Tovar y de Teresa
Presidente

Saúl Juárez Vega
Secretario Cultural y Artístico

Francisco Cornejo Rodríguez
Secretario Ejecutivo Instituto Nacional de Bellas Artes

Instituto Nacional de Bellas Artes
María Cristina García Cepeda
Directora general

Jorge S. Gutiérrez
Subdirector general de Educación e Investigación Artísticas

María Eugenia Chávez Guzmán
Directora de Asuntos Académicos

Margarita Villagómez Badillo
Directora de Servicios Educativos

Azucena Balcázar Herrera
Directora de Planeación Educativa

Roberto Perea Cortés
Director de Difusión y Relaciones Públicas

ISBN: 978-607-605-330-0

Todos los derechos reservados. Hecho en México
Primera edición. México 2014

La edición consta de 500 piezas

INBA **E**ducación
Artística
2014

Auspiciado por la convocatoria
Educación Artística 2014.

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



CONACULTA
INBA