



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Entre las artes y la pedagogía. La posibilidad en un
proceso interdisciplinario de formación docente en
educación artística**

Tesis que presenta

Rosa María Guadalupe Rivera García

Para obtener el grado de

Doctora en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Alicia Civera Cerecedo

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt

*A Rosita García y José de Jericó (†) por enseñarme
a ver la vida desde el humor y el asombro.*

*A las artistas-docentes por compartir conmigo parte de su
historia, permitir acercarme a su quehacer artístico-pedagógico
e invitarme a continuar indagando imaginativamente sobre
el vínculo entre las artes y la educación.*

A Maduixa por su cariño incondicional.

Agradecimientos

Al Conacyt por apoyarme con una beca para mis estudios doctorales y al Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav por la formación brindada.

A la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Nacional de las Artes por darme la autorización para realizar esta investigación.

A las estudiantes del seminario especializado por permitirme observar parte de su proceso formativo.

A Alicia Civera por su asesoría y por invitarme a ver aspectos que no consideraba inicialmente en mi proceso de investigación.

A Inés Dussel, Susana Quintanilla, Adriana Raggi y Joan Vallès quienes con su lectura, observaciones y recomendaciones ayudaron a la mejora de este trabajo.

A Ruth Paradise porque su inquietud por nuevos temas indagatorios me abrió las puertas al DIE.

Al personal administrativo y académico del DIE, especialmente a Rosy Martínez, Vero Arellano, Socorro Miranda y Renny Saavedra, gracias por su amabilidad y apoyo siempre que lo requerí.

A las personas que me acogieron en la estancia de investigación, especialmente a Cristina Trigo y su familia y a Vicente Blanco y Salvador Cidrás.

A Gaby por escuchar una y mil veces mis reflexiones, ideas, debrayes y angustias derivadas del proceso de investigación. Por su paciencia y presencia, por las risas, las lágrimas, los sueños y las fobias. Sin su apoyo y cariño este trabajo no habría sido posible.

A Alma Dea por la conversación, los consejos y también por los jalones de oreja.

A mis amigas con quienes he compartido tanto en diferentes etapas de mi vida y me han apoyado en este proceso de muy distintas formas. Gracias Marce, Claudia, Judith, Nadia, Fabiana, Adriana, Mariela, Lore, Mayela, Edgar, Adriana L. y una mención especial a Lupita por el acompañamiento durante el doctorado, el cariño y la complicidad.

A la familia, especialmente a Fernando, Uguis, José, Francisco, Cris y Héctor, por las porras y el tiempo cedido.

Resumen

Esta investigación doctoral parte de la reflexión general sobre la importancia de las artes en la formación integral de las personas y de la pregunta específica acerca de los aspectos que se ponen en juego en los procesos de formación docente en educación artística. Desde una perspectiva sociocultural y a través de un enfoque etnográfico, se analizan las formas en que se genera un ambiente de posibilidad para experimentar y producir con las artes en un proceso de formación docente particular. Se trata de la propuesta impartida por cuatro artistas-docentes especialistas en artes visuales, danza, música y teatro respectivamente que, organizadas en distintas duplas, diseñan e implementan secuencias didácticas de exploración artística interdisciplinaria en el seminario especializado que forma parte de la Línea de Educación Artística (LEA) de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en convenio con el Centro Nacional de las Artes (Cenart).

El eje que articula la tesis es la posibilidad que da lugar al rompimiento con formas establecidas previamente y al surgimiento de otras opciones que inicialmente se consideraban inviables. Se analiza su emergencia en algunos planteamientos pedagógicos y desde la educación artística que, articulados con una perspectiva que rompe con la idea del arte elitista, permiten pensar una forma inclusiva en la enseñanza de las artes para la escuela básica y la formación de docentes. Se continúa el análisis de la posibilidad en la configuración del campo de la formación docente en educación artística en México, en el diseño curricular del seminario, en las trayectorias de las artistas-docentes entre las artes y la educación, en la manera en que el carácter interinstitucional e interdisciplinario del programa la favorecen u obstaculizan y en el papel y disposición de las estudiantes. El análisis de las prácticas *in situ* permite evidenciar que la posibilidad surge en aspectos artísticos y pedagógicos relacionados con el papel del espacio y la distribución de los cuerpos en éste, las adaptaciones que se hacen a la planeación de las sesiones, la convivencia de construcciones opuestas o dicotómicas, la articulación secuencial e interdisciplinaria para guiar a las estudiantes a explorar y producir con las artes, el papel de la colaboración y la presencia de la diversión a través del juego, la imaginación y las bromas.

Palabras clave

Educación artística, formación docente, posibilidad, interdisciplina, prácticas

Abstract

This doctoral research is based on the argument of the importance of arts in the integral education of people and on the specific question about the aspects that are involved in teacher training processes in art education. From a sociocultural perspective and through an ethnographic approach, the ways in which an environment of possibility is generated to experiment and produce with the arts in a particular teacher training process are analyzed. In this process, four artist-teachers specializing in visual arts, dance, music, and theater respectively, who are organized in different pairs, design and implement interdisciplinary didactic sequences of artistic exploration in the specialized seminar that is part of the Art Education Line of the master's degree in Educational Development (MDE) of the National Pedagogical University (UPN) in agreement with the National Center of the Arts (Cenart).

The thesis is articulated by the concept of possibility that gives rise to breaking with previously established forms and the emergence of other options that were initially considered non-viable. The emergence of possibility is analyzed in some pedagogical and art education concepts that, articulated with a perspective that breaks with the idea of elitist art, allow us to think of an inclusive way in the teaching of arts for basic school and teacher training. The analysis of the possibility continues in the configuration of the field of teacher training in art education in Mexico, in the curricular design of the seminar, in the trajectories of the artist-teachers between the arts and education, in the way in which the interinstitutional and interdisciplinary nature of the program favor or hinder it and in the role and disposition of the students. The analysis of the practices in the classroom allows to show that the possibility arises in artistic and pedagogical aspects related to the role of space and the distribution of the bodies in it, the adaptations that are made to the planning of the sessions, the coexistence of opposite constructions, the sequential and interdisciplinary articulation to guide students to explore and produce with the arts, the role of collaboration and the presence of fun through play, imagination, and jokes.

Keywords

Art education, teacher training, possibility, interdiscipline, practices

Índice

Introducción	12
Capítulo 1. El proceso de investigación en el campo de la formación docente en educación artística.....	17
1.1 El campo de la educación artística escolar	17
1.2 Estudios sobre formación docente en educación artística.....	21
1.2.1 La investigación sobre programas de formación docente	22
1.2.2 La investigación sobre docentes en formación o en servicio	26
1.2.3 La investigación sobre formadoras de docentes en educación artística	29
1.3 Preguntas y objetivos.....	33
1.4 Perspectiva conceptual.....	35
1.5 Perspectiva metodológica	44
Capítulo 2. Artes, educación artística y pedagogía	55
2.1. El arte como un campo restringido.....	55
2.2. Rompimientos con el arte elitista: algunas propuestas del siglo XX	58
2.3 Referentes principales en educación artística	66
2.4 Propuestas pedagógicas posibilitadoras	82
2.5 A manera de cierre	89
Capítulo 3. El seminario especializado de la LEA en el campo de la formación docente en educación artística	90
3.1 Algunos antecedentes en formación docente en educación artística en México	90
3.2 La Línea de Educación Artística de la MDE-UPN-Cenart.....	95
3.2.1 Breve reseña histórica de la LEA	97
3.3 El Seminario Especializado de la LEA	99
3.3.1 Antecedentes	100
3.3.2 Consideraciones iniciales para el rediseño	101
3.3.3 Características del seminario especializado	103
3.3.3.1 Principios teórico-metodológicos.....	104
3.3.3.2 Aspectos organizacionales	116
3.4 A manera de cierre	118
Capítulo 4. Las protagonistas (en) la institución y la interdisciplina	121
4.1 Las artistas-docentes.....	121
4.1.1 Álvaro, artista-docente de artes visuales	124
4.1.2 Dafne, artista-docente de danza.....	127
4.1.3 Mirna, artista-docente de música.....	131

4.1.4 Teo, artista-docente de teatro.....	134
4.1.5 Diferencias y coincidencias hacia una propuesta en común.....	137
4.2 La conformación como grupo en un programa interinstitucional	140
4.3 La interdisciplina: entre el shock y la posibilidad	145
4.4 Sobre su concepto de arte y la intención del seminario especializado	153
4.5 La puesta en común con las estudiantes	158
4.6 A manera de cierre	165
Capítulo 5. Lo artístico performático del seminario especializado que abre a la posibilidad.....	167
5.1 El espacio y la distribución de los cuerpos.....	168
5.2 Retroalimentación: entre la planeación y el “hagan lo que quieran”	179
5.3 Convivencia de opuestos.....	190
5.3.1 Teoría y práctica.....	191
5.3.2 Proceso y producto	203
5.3.3 Técnica y exploración libre	209
5.4 A manera de cierre	221
Capítulo 6. Lo pedagógico del seminario especializado que da lugar a lo posible	224
6.1 La articulación secuencial e interdisciplinaria que habilita la oportunidad	224
6.2 La colaboración entre artistas-docentes y entre estudiantes.....	254
6.3 La diversión a través del juego, la imaginación y las bromas	271
6.3.1 Situaciones lúdicas e imaginativas	273
6.3.2 Bromas que generan risas	283
6.4 A manera de cierre	291
Conclusiones.....	294
Referencias.....	306
Anexos	323
1. Guion de entrevista a artistas-docentes.....	323
2. Cuestionario estudiantes GS	324
3. Cuestionario estudiantes GE	325

Índice de figuras

Figura 1. Mapa curricular de la Maestría en Desarrollo Educativo.....	96
Figura 2. Ejemplo de planeación	107
Figura 3. Procesos guía del seminario especializado	112
Figura 4. Álvaro, artista-docente de artes visuales	126
Figura 5. Dafne, artista-docente de danza.....	130
Figura 6. Mirna, artista-docente de música.....	133
Figura 7. Teo, artista-docente de teatro.....	136
Figura 8. El grupo de artistas-docentes	145
Figura 9. Opiniones de estudiantes sobre experiencia en el seminario	163
Figura 10. Principios teórico-metodológicos según maestrantes	164
Figura 11. Reflexión en distintas posiciones.....	169
Figura 12. Notación desde distintas posiciones.....	169
Figura 13. Notación en espacio educativo tradicional.....	170
Figura 14. Dafne muestra escala de movimiento.....	171
Figura 15. Acercamiento de Álvaro	172
Figura 16. Acercamiento y contacto de Dafne	172
Figura 17. Juntas en el calentamiento.....	174
Figura 18. Juntas explorando	174
Figura 19. Bailando juntas.....	175
Figura 20. Atención a compañera.....	177
Figura 21. Intercambio de experiencias.....	177
Figura 22. Exploración sonora e improvisación	178
Figura 23. Salón con instrumentos	181
Figura 24. Copresencia	182
Figura 25. Exploración con alfabeto de movimiento	184
Figura 26. Revisión de planeación	185
Figura 27. Organizadores gráficos	192
Figura 28. Esquemas con palabras clave.....	192
Figura 29. Registro a partir de experimentación	213
Figura 30. Monocromías	217
Figura 31. Procesos guía en sesión en dupla de teatro y artes visuales con la GE	226
Figura 32. Balanceo corporal	228
Figura 33. Caminata por el espacio.....	229
Figura 34. Dibujando con mano izquierda	230

Figura 35. Dibujando en diferentes posiciones	231
Figura 36. Notación	240
Figura 37. Rostros y posiciones corporales	242
Figura 38. Colocación de material	242
Figura 39. Exploración corporal.....	245
Figura 40. Recolocación de material	246
Figura 41. Intercambios sobre planeación.....	249
Figura 42. Observación	250
Figura 43. Reflexión final.....	253
Figura 44. Marcando el pulso	256
Figura 45. Referencia a lluvia de ideas.....	257
Figura 46. Representaciones de animales corporizados	258
Figura 47. Teo dibujando con trazo continuo.....	259
Figura 48. Representaciones visuales de formas corporales.....	261
Figura 49. Monstruo en fila.....	265
Figura 50. Monstruo a ras del suelo	266
Figura 51. Reflexión grupal	270
Figura 52. Diversión al explorar.....	276
Figura 53. Conversaciones sonoras divertidas	278
Figura 54. Diversión saltando.....	282
Figura 55. Álvaro con ventilador-guitarra.....	288

Índice de tablas

Tabla 1. Sesiones observadas	47
Tabla 2. Entrevistas realizadas	49
Tabla 3. Currículo del seminario especializado	109
Tabla 4. Artistas-docentes.....	124
Tabla 5. Estudiantes.....	160

Índice de siglas y acrónimos

ADM: Academia de la Danza Mexicana.

ATS: Artist Teacher Scheme.

Cenart: Centro Nacional de las Artes.

CENIDID: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón.

Cinvestav: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Conaculta: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Conacyt: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

DBAE: Discipline-Based Art Education.

DIE: Departamento de Investigaciones Educativas.

DIPEAEB: Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica.

ENAH: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

ENAP: Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM.

ENAT: Escuela Nacional de Arte Teatral.

FAD: Facultad de Artes y Diseño de la UNAM.

FaM: Facultad de Música de la UNAM.

Fonca: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

GE: Generación entrante.

GS: Generación saliente.

IBERO: Universidad Iberoamericana.

IMASE: Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación.

INBA: Instituto Nacional de Bellas Artes.

INEA: Instituto Nacional para la Educación de Adultos.

LEA: Línea de Educación Artística o Línea de generación y aplicación de conocimiento en Educación Artística.

LOD: Language of Dance.

MAC: Maestro de actividades culturales del PACAEP.

MDE: Maestría en Desarrollo Educativo.

PACAEP: Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.

PETC: Programa Escuela de Tiempo Completo.

PNPC: Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

RIEB: Reforma Integral de la Educación Básica.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SNI: Sistema Nacional de Investigadores.

TEC: Tecnológico de Monterrey.

TETLI: Taller Escuela de Teatro Infantil.

Tránsitos: Diplomado Transdisciplinario en Investigación, Experimentación y Producción Artística.

UAM: Universidad Autónoma Metropolitana.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).

UP: Universidad Panamericana.

UPN: Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

La investigación doctoral que llevo a cabo¹ parte de la reflexión general sobre la importancia de las artes en la formación integral de las personas y de la pregunta particular acerca de los aspectos que se ponen en juego en los procesos de formación docente en este campo. La curiosidad por indagar sobre ello, y particularmente por la manera en que se puede generar un ambiente propicio para que las docentes² se sientan seguras y capaces de explorar y producir con las artes en procesos formativos, surgió de mi experiencia como profesora de primaria que desconocía la impartición de la educación artística en la escuela pública, como maestrante de la Línea de Educación Artística (LEA) de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en convenio con el Centro Nacional de las Artes (Cenart)³ donde descubrí y reflexioné sobre mis capacidades artísticas, y como formadora de otras docentes de educación básica interesadas en las artes, algunas de las cuales compartían sentirse incapaces para enseñarlas.

Esas huellas se enlazaron con mi investigación de maestría que versó sobre las experiencias de un docente de telesecundaria⁴ en un proceso de acompañamiento⁵ brindado por especialistas en cinco disciplinas artísticas para que enseñara artes. En una de las entrevistas realizadas, el docente en cuestión compartió lo siguiente:

Cuando me dijeron vamos a trabajar con unas personas que trabajan las artes, dije <<no>>, y dije no porque yo no las sé trabajar [...] O sea, si me hubieras dicho: <<Vamos a hacer un círculo de matemáticas>> pues igual ¿no? No pasa

¹ Durante todo el documento utilizo la conjugación en primera persona pues el interés que guía la pesquisa surgió de mi experiencia personal, académica y profesional, no obstante, en este uso incluyo a las protagonistas de la investigación y a todas las personas, docentes y autoras con las que he dialogado y me han permitido establecer una ruta específica para hablar del tema y ampliar mi perspectiva sobre él.

² Decido utilizar el uso generalizado del femenino con la intención de hacer evidente a partir de la escritura la necesidad de reconocer que la mayoría de las personas que trabajan en el campo de la educación y de la educación artística son mujeres. Espero que ninguna de las personas involucradas en la investigación no se sienta representada en esta forma de expresión. Respecto a las citas textuales o parafraseo de lo dicho por autoras o personas investigadas, respeto el uso que ellas hacen y al traducir del inglés utilizo el femenino.

³ En distintos momentos del documento me referiré a ella como LEA-MDE-UPN-Cenart o como LEA.

⁴ Modalidad de educación secundaria pensada como una alternativa para llevar este nivel educativo a zonas rurales de difícil acceso a través de clases televisadas. En la actualidad las docentes de esta modalidad coordinan el proceso educativo a través de materiales impresos para cada asignatura y de algunos recursos televisivos y digitales.

⁵ Forma 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 desempeña. (Velaz de Medrano, 2009). En el ámbito educativo es un tipo de formación docente que parte de las necesidades y saberes previos del profesorado acompañado y busca apoyarlo en su espacio de trabajo para mejorar sus prácticas de enseñanza.

nada [...] pues las matemáticas ya están inventadas o una materia en específico, pues bueno, te pones a estudiar [...] (Rivera, 2014, p. 113).

¿Por qué un docente de telesecundaria que debe enseñar todas las asignaturas del plan de estudios de ese nivel educativo se siente capaz de enseñar el complejo lenguaje de las matemáticas, la física o la química, pero no sucede lo mismo en el campo de las artes? ¿Qué hay en ese campo que genera conflicto o miedo para trabajarlas y enseñarlas? ¿Cómo brindar seguridad y confianza en los procesos de formación para explorar y producir con ellas? Estas preguntas que surgieron de mi propia experiencia laboral e investigativa tuvieron eco en indagaciones de otros países que en su conjunto dejan ver que las percepciones que el profesorado tiene sobre sus habilidades artísticas constituyen un asunto problemático en el campo de la formación docente en educación artística.

Lo anterior se debe a distintas razones entre las cuales destacan que, a diferencia de otras áreas, las artes han sido relegadas en la escuela básica y ha existido un alejamiento a sus formas de hacer pues hay dos creencias arraigadas sobre ellas: 1) no son útiles y por tanto no vale la pena ser enseñadas o aprendidas (Terigi, 1998) y 2) son cosa de genios o personas con talento para desarrollarlas (Giráldez, 2007; Romo, 1998).

Estas creencias han sido cuestionadas desde diferentes enfoques que explican la importancia de las artes en el desarrollo personal y social de las personas (Abad, 2009; Bamford, 2009; Chalmers, 2003; Efland, Freedman & Stuhr 2003; Eisner, 1995, 2002, 2004; Gardner, 1994; Greene, 2004, 2005; Read, 1991; UNESCO, 2006, 2010), planteamientos a los que tuve acceso en mi formación de maestría y que, entre otras muchas cosas, me brindaron elementos para comprender que la educación artística implica lógicas y procesos complejos que superan la idea naturalizada en los centros escolares de que las artes son sinónimo de festivales para fechas conmemorativas o de manualidades (Palacios, 2005; Secretaría de Educación Pública, 2011) en las que generalmente la población infantil y adolescente sólo sigue indicaciones y reproduce un modelo preestablecido.

Cabe aclarar que en términos generales puedo distinguir tres formas para analizar y reflexionar sobre los vínculos entre las artes y la educación, formas que tienen en común la importancia de las artes en el desarrollo social y personal, pero que enfatizan en distintos aspectos y aunque hay relaciones entre ellas y se influyen mutuamente de diferentes maneras, en nuestro país hay poca comunicación entre lo que

se hace en cada una. La primera de ellas supone lo que Acha (2001) denomina educación artística profesional que tiene la intención de formar profesionales del arte y dotarlos de procedimientos y técnicas para la interpretación y creación artística. La segunda manera refiere a las propuestas de curadoras, artistas y gente implicada en museos y espacios culturales que con su trabajo generan opciones para que diferentes sectores de la población se impliquen con producciones artísticas y a través de ello buscan fomentar, entre otras cosas, la participación y reflexión ciudadana y fortalecer lazos comunitarios (Cervetto & López, 2016; De Pascual & Oviedo, s/f).

Finalmente, la tercera es nombrada educación artística escolar (Acha, 2001; Palacios, 2005) cuya función es formativa y busca aportar al desarrollo de habilidades emotivas, perceptuales, cognitivas y sociales a partir del contacto con las disciplinas artísticas. Es en esta última forma en la que se inserta la indagación que llevo a cabo, y que, junto con el segundo tipo, busca sacar al arte de un nicho exclusivo para “personas con talento”, ampliar sus beneficios al resto de la población, y de esta forma, abrir a lo posible, es decir, romper con las limitaciones e ideas preestablecidas respecto a lo que cada persona puede o no hacer en el ámbito artístico.

En esta investigación me propongo indagar cómo se genera un ambiente de posibilidad para experimentar y producir con las artes en un proceso de formación docente particular. Se trata de la propuesta impartida por cuatro artistas-docentes especialistas en artes visuales, danza, música y teatro respectivamente que, organizadas en dupla, diseñan e implementan secuencias didácticas de exploración artística interdisciplinaria en el seminario especializado que forma parte de la LEA-MDE-UPN Cenart.

La Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) es un programa profesionalizante que busca mejorar las prácticas de docentes, directivas y administrativas del Sistema Educativo Nacional; la Línea de Educación Artística (LEA) pretende, entre otros aspectos, que las estudiantes diseñen e implementen propuestas de educación artística y el seminario especializado se plantea como una forma distinta de enseñanza artística en el que se enfatiza la exploración y la reflexión, cuyos objetivos tienen que ver con el reconocimiento del pensamiento artístico, la valoración del trabajo colaborativo interdisciplinario y el desarrollo de la capacidad creativa para realizar proyectos o materiales para la escuela básica.

La tesis está conformada por seis capítulos. En el primero expongo el problema de investigación enmarcado en el campo de la educación artística escolar y construido

a partir de un estado del arte sobre las investigaciones en torno a la formación docente en educación artística, así como de una perspectiva conceptual que hace referencia a la posibilidad, a la manera en que se configuran las prácticas y el *habitus* en un campo determinado, a las condiciones institucionales y curriculares que enmarcan un programa educativo particular, a la capacidad de agencia de las personas para proponer formas distintas a las establecidas, a los múltiples aspectos que supone la práctica docente, a su carácter improvisador que invita a establecer relaciones con la práctica artística del performance y por tanto a una lógica de análisis interdisciplinar. Para concluir, presento la perspectiva metodológica a partir de la cual me acerqué a las prácticas de las artistas-docentes y que implicó un análisis documental, la realización de observaciones a las sesiones del seminario, entrevistas individuales a las artistas-docentes y la aplicación de un cuestionario a las estudiantes.

En el segundo capítulo, para dar paso al rastreo de la posibilidad, recupero planteamientos teóricos del campo del arte para comprender la manera en que su construcción sociohistórica da pie a una relación de alejamiento de la mayoría de las personas respecto a él, y cómo algunos planteamientos pedagógicos y desde la educación artística, articulados con una perspectiva que rompe con la idea del arte elitista, permiten pensar una forma inclusiva y de posibilidad en la enseñanza de las artes para la escuela básica y la formación de docentes.

En el capítulo tres, busco comprender la emergencia de la posibilidad en la configuración del campo de la formación docente en educación artística en nuestro país, para lo cual hago referencia a algunos antecedentes, enfatizo en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) como un referente importante para el surgimiento de la LEA y expongo algunas vicisitudes que tuvieron lugar en la creación de la línea. Después doy paso a las características del seminario especializado y a cómo su diseño curricular en el que conviven lo pedagógico, lo artístico y lo interdisciplinar, permite pensar en la posibilidad para explorar y producir con las artes.

En el cuarto capítulo ahondo en el surgimiento de la posibilidad a partir de la exposición de las trayectorias de las artistas-docentes entre las artes y la educación y cómo esa figura híbrida permite echar mano de dos campos distintos y generar un *habitus* particular que tiene lugar en un contexto interinstitucional específico con una perspectiva interdisciplinaria. Para concluir el capítulo presento algunas características de las estudiantes, la manera en que reciben y se apropian de la propuesta compartida

por las artistas-docentes y cómo ello da pistas para comprender la emergencia de la posibilidad en el seminario especializado.

En el capítulo cinco analizo las prácticas *in situ* de las artistas-docentes a partir de sus similitudes con la práctica artística del performance e identifico tres aspectos que permiten pensar en la posibilidad: 1) el papel del espacio, el tipo interacciones que posibilita y el protagonismo del cuerpo, 2) las adaptaciones que se hacen a lo planeado y dan lugar a algo nuevo creado por artistas-docentes y estudiantes y 3) la manera en que conviven aspectos contradictorios vinculados con la teoría y la práctica, el proceso y el producto y la técnica y la exploración libre.

En el último capítulo me centro en el carácter pedagógico de las prácticas de las artistas-docentes en el seminario especializado y a partir de la descripción detallada de diferentes momentos de las sesiones observadas, expongo cómo la posibilidad tiene lugar a través de la guía progresiva y la articulación interdisciplinaria que hacen las artistas-docentes para invitar a las estudiantes a explorar y producir con las artes, a través del trabajo colaborativo en el que el intercambio de ideas favorece la creación y el apoyo mutuo da pie a un ambiente favorable, y también a través de la presencia de las risas que surgen en un clima lúdico, imaginativo y en el que la confianza se deja ver a partir de las bromas.

Para finalizar, en las conclusiones además de recuperar de manera sucinta los argumentos expuestos a lo largo de la tesis, presento algunas posibles líneas para continuar el análisis del programa específico en el que centro la investigación, expongo brevemente algunas omisiones y aspectos que pueden generar tensiones en la dinámica del seminario y abro a nuevas preguntas para continuar indagando en el campo de la formación docente en educación artística.

Capítulo 1. El proceso de investigación en el campo de la formación docente en educación artística

*¿Cómo integrar a aquellos y aquellas docentes que no se perciben con la capacidad o habilidades para desarrollar proyectos artísticos? En lo particular, me siento incapaz, pero compartir con ustedes el espacio educativo y la forma en que me recibieron y apoyaron, me hizo sentir completamente integrada. Sería valioso que quienes no les conocen y no están inmersos en este tipo de formación, lo escuchen de su propia voz pues será muy motivante como lo fue para mí.
Docente participante en evento en línea⁶*

Con la intención de situar la investigación que llevo a cabo y compartir la manera en que construí el objeto de estudio, comienzo este capítulo con la exposición de los diferentes enfoques que se han desarrollado en la educación artística escolar, campo en el que se ubica mi indagación. Posteriormente presento un estado del arte de algunos estudios realizados en el campo de la formación docente en educación artística que hacen referencia a los programas, a las experiencias y percepciones de docentes generalistas⁷ en formación y en servicio y a las reflexiones de las personas encargadas de la formación. La recapitulación de estos estudios confirmó la necesidad de realizar una indagación centrada en las prácticas *in situ* que tienen lugar en un programa de formación específico y en los factores que entran en juego para que éstas se vayan configurando. Así, las preguntas y objetivos que guían la pesquisa los expongo en el siguiente apartado para posteriormente dar pie a la perspectiva conceptual a partir de la cual construyo el problema, y finalmente presento la ruta metodológica que utilizo para analizar esa realidad específica.

1.1 El campo de la educación artística escolar

Si bien la importancia de las artes en la formación integral de las personas ha sido un tema tratado desde la filosofía siglos atrás, las teorizaciones que se han hecho sobre la educación artística en el ámbito escolar, mucho más recientes, provienen primordialmente del campo de las artes visuales donde ha interesado repensar la relación que establecemos con las artes y la manera en que contribuyen al desarrollo personal y social. El protagonismo de esta disciplina probablemente tenga que ver con

⁶ Coloquio abierto “Desestabilizar lo inestable: reflexiones sobre la educación artística en la actualidad”, iniciativa de la 9ª generación de la LEA-MDE-UPN-Cenart difundido por el Centro Nacional de las Artes y transmitido a través de su canal de Facebook el 20 de agosto de 2020.

⁷ Con generalistas me refiero a docentes de educación básica, primordialmente de primaria y preescolar que imparten todas las asignaturas y no son especialistas en artes.

que en el campo artístico en general, ésta ha sido hegemónica: a partir de sus producciones se han configurado la mayoría de los tratados de historia de arte y desde diferentes enfoques e intenciones, hay más teorizaciones sobre ella.

Lo anterior no implica que en las otras disciplinas no haya propuestas que reconozcan el valor educativo de las artes pero generalmente éstas se centran en metodologías para enseñar aspectos propios de su disciplina con materiales específicos. Tal es el caso de la música con los sistemas desarrollados por Kodály, Susuky, Orff, Dalcroze, Willems o Schafer; en danza con lo planteado por Rudolph Laban o Ann Hutchison (Secretaría de Educación Pública, 2011) y en teatro, con métodos específicos que pueden catalogarse como teatro aplicado (Motos & Ferrandis, 2015).

Las aportaciones en educación artística escolar se pueden clasificar en diferentes enfoques según el énfasis en las habilidades que se desarrollan (expresivas, cognitivas, estéticas, multiculturales y sociales) y aunque en algunos contextos o momentos históricos ciertos enfoques han tenido mayor protagonismo que otros (Giráldez, 2009), sus planteamientos se cruzan para argumentar en favor de la importancia de las artes en la educación.

El eje del enfoque expresivo es reconocer la espontaneidad, libertad y creatividad como los valores principales de la educación artística. Su referente principal es Lowenfeld (1957, 1980) quien tras varios estudios planteó que la actividad creativa en la niñez es un aspecto trascendental en el desarrollo, pues a través de ella las infancias expresan lo que perciben, piensan y sienten y reflejan el conocimiento que tienen de su entorno. Este autor hizo una clasificación de los dibujos infantiles según la edad y planteó recomendaciones para que las personas adultas motivaran la creatividad de los niños sin intervenir, evaluar o perturbar sus creaciones. Así, el planteamiento no intervencionista de Lowenfeld que se proyectó en esta tendencia, posibilitó romper con una forma de la educación artística que tenía como único recurso “la copia e imitación de modelos” (Giráldez, 2009, p. 70).

En el segundo enfoque se enfatiza la manera en que el trabajo con las artes desarrolla procesos cognitivos complejos vinculados con el análisis, la síntesis y la abstracción (Arnheim, 1998, 2008) que permiten observar y comprender el mundo desde una perspectiva crítica, reflexiva y compleja (Eisner 2002, 2004) que da lugar a la resolución de problemas desde un punto de vista creativo (Gardner, 1994).

El enfoque estético retoma muchos de los planteamientos de Dewey (2008) a través de los escritos de Eisner (1995, 2002, 2004) y Greene (2004, 2005), que se

centran en la manera en que las artes y su apreciación favorecen el desarrollo de diferentes habilidades vinculadas con el reconocimiento de emociones, la apertura de canales de percepción, el incremento en la capacidad de observación y reflexión, la interpretación de símbolos, la apertura a otras posibilidades a través de la imaginación y la construcción de pensamiento crítico.

El enfoque multicultural propone una visión comprensiva del arte que no solo se centre en las obras plásticas europeas y estadounidenses creadas por hombres, sino que implique una perspectiva mucho más amplia que considere las obras de cualquier disciplina artística generadas por mujeres y diferentes grupos culturales (Chalmers, 2003). En este sentido, esta propuesta va encaminada a superar el discurso de las meta-narrativas de la historia del arte y busca dar lugar a los pequeños relatos que pueden favorecer que el alumnado se inicie “desde un punto de vista diferente y experiment[e] a su modo los encuentros con las obras de arte” (Efland, Freedman & Stuhr, 2003, p. 225).

Este enfoque se inserta en una perspectiva posmoderna de la educación artística que tiene como objetivo “explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad [...] donde confluyen una gran variedad de culturas con la imaginación más sofisticada de los mass-media y la infografía” (Agirre, 2005, p. 311). En la perspectiva posmoderna también se ubican los planteamientos de la teórica brasileña Ana Mae Barbosa (1995) quien defiende las manifestaciones artísticas locales y el papel de éstas en la comprensión del contexto particular donde se desenvuelven las personas y en la construcción de sus identidades. Desde su punto de vista, las artes hacen

posible la visualización de quiénes somos, donde estamos y cómo nos sentimos.

El arte en la educación como expresión personal y como cultura es un instrumento importante para la identificación cultural y el desarrollo. A través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, permitiendo analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad para cambiar esa realidad.

(Barbosa, 1995, p. 13)⁸

Por último, el enfoque social de la educación artística que tiene coincidencias con el anterior, implica el reconocimiento de que el trabajo con las artes tiene efectos positivos en el desarrollo de la conciencia social y cultural pues potencia actitudes de respeto, cooperación, tolerancia, responsabilidad y valoración (Bamford, 2009); brinda

⁸ Todas las traducciones del portugués e inglés son mías.

herramientas para comprender los mundos sociales y culturales en los que se desenvuelve el alumnado y por ende, a reconocer la pobreza, la desigualdad y la opresión como aspectos a transformar (Efland, Freedman & Stuhr, 2003). Asimismo, la educación artística favorece la presencia de actitudes dialógicas, el intercambio con otras personas, el trabajo en colaboración y el respeto a la diversidad (Abad, 2009; Bamford, 2009).

Algunos de estos planteamientos han servido como fundamento para que la UNESCO (2006) destaque la relevancia de la educación artística y la reconozca como un derecho de infancias y juventudes pues contribuye al desarrollo de competencias para la vida, favorece la innovación y comprensión de la diversidad en el mundo y promueve el desarrollo de la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico. Por esas razones, en la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística celebrada en el año 2010 en Seúl y organizada por este organismo, se plantea como uno de los objetivos: “Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución” (UNESCO, 2010, p.5). De este objetivo se desprenden cuatro líneas de acción particularmente relevantes para la presente investigación:

Apoyar la teoría y la investigación relativas a la educación artística en el mundo y vincular la teoría, la investigación y la práctica.

Alentar la cooperación en el fomento de la investigación en materia de educación artística y difundir las investigaciones y las prácticas ejemplares, relativas a ese tema, por conducto de estructuras internacionales como los centros de intercambio de información y los observatorios.

Ofrecer las competencias y los conocimientos necesarios a los docentes (tanto de educación general como a los especializados en arte) y a los artistas que trabajan en el sistema educativo, mediante mecanismos sostenibles de formación profesional.

Integrar los principios y las prácticas del arte en la formación previa de los docentes y la capacitación profesional de los maestros en ejercicio. (UNESCO, 2010, p.6)

Asimismo, la investigación registrada en Bamford (2009), coordinada desde la propia UNESCO en colaboración con otras instituciones internacionales enfocadas al estudio de la cultura, tuvo como objetivo evaluar “el impacto de los programas artísticos en la formación de niños, niñas y jóvenes en todo el mundo” (Bamford, 2009, p.12). Para ello

analizó el papel de las artes en la educación de 37 países (no incluido México) a través de una encuesta exhaustiva distribuida durante el 2004 cuyas respuestas fueron analizadas de forma cuantitativa y cualitativa. Entre las conclusiones más relevantes del estudio destacan:

- La presencia de las artes en las políticas educativas de la gran mayoría de los países estudiados.
- La necesidad de aumentar la formación de los profesionales que imparten educación artística en las escuelas (personal docente y artistas).
- El trabajo con las artes en la escuela se presenta de dos formas: educación en las artes y educación a través de las artes. La primera busca que el alumnado aprenda conocimientos y técnicas de las disciplinas artísticas para expresarse a través de ellas y apreciarlas. La segunda refiere a la utilización de metodologías artísticas o creativas para la enseñanza de otras asignaturas.

En el caso de nuestro país, hay estudios que evidencian la presencia de las artes en la educación desde la época prehispánica (Durán, 1967; Madrigal, 2011; Raby, 1999) y colonial (Aguirre, 2011; Calvillo, Ramírez, Rivas, Ortiz & Castillo, 2011; Gonzalbo, 1990, 1995; López, 2015). De igual forma, desde mediados del siglo XIX han sido consideradas de manera formal en la política educativa mexicana (Meneses, 1983) y en las últimas dos décadas ha incrementado la justificación de su inclusión en los planes de estudio de la escuela básica. No obstante, hay una carencia importante respecto a investigaciones que den cuenta de cómo se enseñan las artes en las escuelas y qué aspectos habría que considerar para su implementación. Esta escasez también redundante y es aún más evidente en los estudios sobre formación docente, ámbito que en el marco de la investigación internacional se ha desarrollado más.

1.2 Estudios sobre formación docente en educación artística

En la búsqueda de referencias que abordan el campo de mi interés, encontré una importante producción proveniente de Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia y España, países en los que, en la mayoría de los casos, existen diversos programas de grado y posgrado sobre educación artística de los que derivan distintos tipos de indagaciones.

En el caso de nuestro país la investigación sobre este campo aún es incipiente, no obstante, en el marco de la LEA-MDE-UPN-Cenart hay estudios que pueden aportar sobre el eje que guía mi pesquisa. Cabe aclarar que, aunque cada vez hay más espacios

formativos interesados en reflexionar sobre el vínculo entre las artes y la educación (la Maestría en Educación y Expresión para las Artes de la Universidad de Guadalajara, la Maestría en Artes de la Universidad de Chihuahua, la Maestría en Docencia en Artes y Diseño de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, la Maestría en Estudios de Arte y el Doctorado en Historia y Teoría Crítica del Arte de la Universidad Iberoamericana, la Maestría en Pedagogía Teatral de la Escuela Nacional de Arte Teatral, la Maestría en Pedagogía de las Artes de la Universidad Veracruzana, la Maestría en Arte para la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, la Maestría en Educación Artística del Centro Morelense de las Artes, entre otros), varios de ellos se enfocan a la producción artística y a la enseñanza de las artes a nivel profesional, otros al diseño de propuestas de intervención artísticas y educativas en contextos museísticos y comunitarios y algunos otros son de muy reciente creación, por lo que aún no tienen producción académica. Así, la investigación sobre procesos de formación docente en educación artística no ha sido abordada.

Si bien la revisión fue basta y en su conjunto me permitió construir un panorama sobre las problemáticas en el campo de la educación artística en general y en el de la formación docente en particular, en este estado del arte únicamente selecciono los trabajos que en su estructura recuperan alguno o varios de los aspectos que brindan pistas para comprender los retos que se enfrentan en los procesos de formación docente en educación artística enfocados a profesoras de la escuela básica. Para ello organizo los trabajos en tres rubros: 1) programas de formación docente, 2) experiencias y percepciones de docentes en formación o en servicio, y 3) reflexiones de las personas encargadas de la formación de docentes.

1.2.1 La investigación sobre programas de formación docente

Para dar pie a las investigaciones en este rubro, es importante señalar que en la década de 1980 en Estados Unidos cobró fuerza el Modelo de Educación Artística como Disciplina (DBAE por sus siglas en inglés: Discipline-Based Art Education) que se gestó a partir de las ideas de Jerome Bruner quien en los años 60 planteó que los currículos escolares debían fundamentarse en la estructura y conjunto de ideas que conforman a las disciplinas (Eisner, 2004). Dichos planteamientos fueron retomados para la enseñanza de las artes visuales por Manuel Barkan quien promovió que los estudiantes experimentaran las artes de manera similar a como lo hacen los artistas (Efland, 2003).

El DBAE fue impulsado desde 1982 por el Paul Getty Institute for Educators on The Visual Arts y durante los años siguientes fue el modelo dominante en los currículos escolares y profesionales en educación artística. Este modelo plantea el arte como objeto de conocimiento y experiencia y organiza su enseñanza en cuatro disciplinas: producción artística, estética, historia del arte y crítica del arte. A través de ellas se pretende que los estudiantes adquieran habilidades para la ejecución artística, observen y hablen sobre las cualidades del arte, comprendan el contexto cultural e histórico en el que se crea y elaboren reflexiones y juicios respecto a él (Giráldez, 2009).

A partir de este modelo es que se analizaron diversos programas de formación docente en artes en Estados Unidos. Maitland-Gholson (1986) estudió el contenido de varios cursos a partir de la revisión de 14 dossiers o antologías que se utilizaban en ellos. Su intención era conocer los conceptos clave que se trabajaban en estos procesos de formación y que, de acuerdo con sus hallazgos, tenían que ver con: creatividad, estética, currículo, producción artística, poblaciones especiales, crítica de arte e historia. Entre las conclusiones de su estudio señaló que la mayoría de los programas se orientaban a la creación artística sin un equilibrio entre los aspectos prácticos y teóricos que planteaba el DBAE.

Por su parte, tras recuperar varios estudios sobre cursos impartidos en Estados Unidos dirigidos a docentes generalistas en formación, Galbraith (1990) señaló que la mayoría resultaban inadecuados pues no brindaban elementos suficientes para resolver los retos que el profesorado enfrentaba en las aulas. Argumentó que ello tiene que ver con que se daba más importancia a los contenidos de las artes que el modelo DBAE planteaba que a los aspectos pedagógicos necesarios para su enseñanza. Enfatizó la necesidad de profundizar en lo pedagógico para que las futuras docentes tuvieran las habilidades necesarias para enseñar de manera exitosa cada una de las disciplinas del modelo DBAE y discernir sobre qué contenidos profundizar según la edad y características de las niñas con quienes trabajaran. De esta forma los cursos proveerían “a las futuras docentes de un repertorio de actitudes y habilidades pedagógicas que trasciendan sus observaciones y experiencias previas sobre su propia escolarización en arte y en enseñanza” (Galbraith, 1990, p. 55).

Jeffers (1993) hizo una investigación basada en una encuesta a 122 formadoras de docentes que impartían cursos elementales para maestras de educación básica sobre metodologías artísticas en universidades de Estados Unidos y Canadá. La autora encontró que el nombre de los cursos variaba según la universidad o centro en que se

impartían, pero en la gran mayoría de los casos implicaban la revisión del papel del arte en la escuela y el papel de la docente para promover el desarrollo artístico del alumnado. Señaló que las actividades de los cursos eran diversas y éstas referían a:

visitas a museos y galerías; elaboración de folletos o cajas de recursos; diseño, presentación y evaluación de lecciones; creación de trabajos de arte; redacción de escritos; lecturas de artículos de revistas; colección y categorización de dibujos infantiles; observación de maestras en escuelas públicas; críticas a recursos existentes y creación de nuevos; bitácoras, cuadernos de bocetos o portafolios en los que las estudiantes registran y dan forma a sus percepciones estéticas del ambiente. (Jeffers, 1993, p. 236)

Respecto a los temas que se trataban, las respuestas de las formadoras eran diversas, pero podían clasificarse en tres categorías: estudios sobre los procesos artísticos, aspectos pedagógicos y desarrollo de la teoría del arte. Respecto a los textos que utilizaban, varias mencionaron libros sobre el arte en la infancia o para la escuela elemental y señalaban que los materiales que requerían los proporcionaban tanto la institución como las estudiantes. Para concluir, la autora señaló que estos cursos se habían vuelto tan comunes y familiares que no se había prestado suficiente atención en ellos, a pesar de que su descripción podía brindar elementos para que las formadoras de docentes en arte comprendieran su quehacer (Jeffers, 1993).

En el estado de conocimiento sobre formación docente en Estados Unidos y Canadá, Galbraith y Grauer (2004) señalaron que a finales de los años 90 en el primer país había aproximadamente 500 programas que preparaban en arte a los docentes, que estos podían encontrarse en cada uno de los estados de la nación y los contenidos de la mayoría contemplaban las áreas marcadas por el DBAE: práctica, historia, estética y crítica, fundamentos teóricos sobre la educación artística, experiencias prácticas supervisadas y algunos consideraban contenidos relacionados con aspectos educativos. Agregaron que en ambos países la gran mayoría de los programas se impartían en las universidades, dentro de las facultades de arte o educación como parte de la formación general de los docentes o artistas y que no había una carrera específica en este campo.

En relación con el análisis de programas específicos en otros países, destacan los trabajos realizados por Davies (2010) y Russell-Bowie (2012). El primero es un estudio de caso sobre un curso en artes de una semana que formaba parte de un programa de posgrado anual para futuros docentes en Reino Unido. El curso se organizaba en dos momentos, en el primero las participantes vivían un proceso creativo

guiado por especialistas en diferentes artes para crear una obra interdisciplinaria. En el segundo, las participantes analizaban el proceso vivido, planeaban uno parecido con infancias y lo llevaban a cabo. Al finalizar la implementación, las participantes reflexionaban sobre la manera en que es posible integrar las diferentes artes en la educación primaria y cómo la experiencia podía contribuir a desarrollar la creatividad de las niñas. En su análisis, basado en las respuestas a un cuestionario y observaciones a las sesiones del curso, el autor resaltó el papel de la experiencia creativa de las participantes para que se sintieran capaces en la enseñanza de las artes (Davies, 2010).

Russell-Bowie (2012) analizó una propuesta llevada a cabo en Australia fundamentada en los principios del “Aprendizaje Auténtico” que planteaba, entre otros aspectos, el involucramiento de las futuras docentes en la definición de los contenidos del curso, retos que implicaran la solución de problemas reales, actividades de investigación y reflexión, oportunidades para analizar un problema desde diferentes perspectivas, creación de productos o composiciones, colaboración entre compañeras e integración con otras disciplinas. De acuerdo con la autora, tras analizar las respuestas de las participantes a encuestas aplicadas antes y después de la implementación de la propuesta, las docentes en formación disfrutaron participar en el diseño del programa y en la realización de actividades y reconocieron que desarrollaron mayor confianza y competencia para la educación artística.

Los estudios estadounidenses recuperados en este rubro evidencian que la existencia de un modelo específico para la enseñanza de las artes desde los años 80 dio pie a analizar los programas en función de él y a partir de ello comenzó a desarrollarse la investigación sobre programas específicos de formación docente. En el caso de nuestro país, no fue sino hasta la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) concretada en el plan de estudios 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011a) cuando se definieron principios específicos para el trabajo con las artes en las escuelas, probablemente a ello se debe la ausencia de investigaciones nacionales sobre programas formativos particulares pues antes no había claridad respecto a lo que debían conocer las profesoras para trabajar las artes en sus aulas.

En relación con la recuperación de las propuestas específicas de Reino Unido y Australia, cabe señalar que en la revisión que realicé sobre la investigación en el campo, pocos estudios se centran en la descripción de propuestas específicas y los retomados aquí, al estar enfocados a docentes generalistas, dan pistas para identificar algunos

aspectos a considerar en los programas formativos para que las profesoras se animen a trabajar las artes en sus salones de clase.

1.2.2 La investigación sobre docentes en formación o en servicio

En este grupo, recupero en primer lugar el estudio de Galbraith (1991) sobre el curso “Teaching Art in the Elementary School” implementado por ella misma en una universidad estadounidense y dirigido a docentes generalistas en formación. Tras el análisis de los diarios reflexivos de sus estudiantes y de las respuestas a entrevistas semi estructuradas, identificó que “muchas están preocupadas por sus habilidades artísticas y sienten que no son capaces de dar una clase de manera adecuada” (Galbraith, 1991, p. 336), dichas inseguridades las expresaban en frases como: “Me siento muy incapaz en el área de arte”, “No puedo dibujar a mano <<libre>>”, “No me considero creativa” (Galbraith, 1991, p. 334). A diferencia de lo que ella pensaba, descubre que enseñar artes puede ser una tarea complicada y poco disfrutable, pues a las creencias del estudiantado respecto a sus pocas habilidades artísticas, se sumaba el hecho de que sus referentes sobre arte eran limitados y la mayoría recurría a sus propias experiencias escolares centradas básicamente en actividades que terminaban siendo manualidades.

Respecto al énfasis en las manualidades, la tesis de doctorado de la española Morales (2016) basada en observaciones y entrevistas para conocer las percepciones del futuro profesorado de primaria respecto a las enseñanzas artísticas en la Universidad de Granada, deja ver que la gran mayoría de la población estudiada priorizaba el aspecto productivo pues pensaba la educación artística como una asignatura en la que se enseñaban principalmente técnicas artísticas que el alumnado debía poner en práctica.

En un estudio basado en la aplicación de una encuesta en una universidad de Canadá, Grauer (1998) analizó las creencias de docentes en formación especialistas en artes y generalistas. Concluyó que sus creencias acerca de lo que para ellas implicaba la educación artística eran un indicador mucho más fuerte que su deseo de aprender sobre este ámbito y sobre lo que realmente conocían sobre él. Señaló que, tanto en generalistas como en especialistas, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en arte tomaban forma por sus pasadas experiencias escolares y que, en el caso de las primeras, los conocimientos pedagógicos acerca de cómo enseñar las artes resultaban más importantes que los contenidos propios de la materia. Este último aspecto es importante pues varios estudios dejan ver que es necesario fortalecer la mancuerna

entre los saberes propios de las disciplinas artísticas y las estrategias pedagógicas para trabajarlas (Galbraith, 1990, 1991) con el fin de favorecer la seguridad y confianza de las docentes para enseñarlas (Ballantyne, 2006).

En Australia destacan estudios centrados específicamente en la confianza y en la auto eficacia o self-efficacy, es decir, en la percepción de las personas sobre sus propias capacidades para alcanzar resultados específicos (Bandura, 1994). Estas indagaciones surgieron de la inquietud general de conocer qué tanto docentes generalistas se sentían capaces de enseñar artes y su intención era contribuir para mejorar su auto eficacia. Todos son de corte cuantitativo, basados en encuestas y cuestionarios aplicados a docentes en formación y en servicio. De éstos recupero únicamente lo que señalan respecto a los aspectos que juegan para que profesoras generalistas en formación y en servicio tengan un bajo nivel de confianza para enseñar artes en las escuelas y que tienen que ver con: la percepción que tienen respecto a sus conocimientos y habilidades artísticas (Garvis & Pendergast, 2010; Russell-Bowie, 2010), los escasos referentes y experiencias relacionadas con las artes (Lemon & Garvis, 2013; Lummis, Morris & Paolino, 2014; Russell-Bowie, 2010), la poca importancia que se le da a los contenidos artísticos en los currículos de formación docente (Collins, 2016; Garvis, Twigg & Pendergast, 2011) y a la marginación de las materias artísticas en las escuelas de educación básica (Garvis, 2009; Garvis & Pendergast, 2010; Garvis, Twigg & Pendergast, 2011).

Respecto a los contenidos artísticos, en las conclusiones del estudio de Collins (2016) basado en la aplicación de una encuesta de diez preguntas sobre la percepción que docentes en formación tenían sobre su autoeficacia en la enseñanza de las artes, la autora señaló que si a las estudiantes se les brindaban varias opciones para elegir la disciplina artística que más les interesaba o en la que sintieran que tenían más habilidades y conocimientos, habría mayor probabilidad de que desearan enseñarla y se sintieran capaces de hacerlo. En relación con esta idea, el estudio comparativo de Russell-Bowie (2010) sobre la confianza y conocimientos de 939 futuras docentes generalistas respecto a la educación visual y musical en cinco diferentes países (Australia, Namibia, Sudáfrica, Estados Unidos e Irlanda), afirmó que “los antecedentes en una disciplina influyen en la confianza y eficacia de las docentes para enseñarlas” (Russell-Bowie, 2010, p. 75). En este estudio también resaltó que la mayoría de las personas encuestadas afirmaron no tener una buena formación escolar, social o cultural en música o en artes visuales, sin embargo, hay diferencias según el país: mientras las

personas de Australia eran las que tenían más antecedentes en artes visuales, sus referentes musicales eran muy pobres en comparación con Namibia, Sudáfrica e Irlanda en donde la música formaba parte de muchas de las actividades que llevaban a cabo diariamente. Por su parte, los referentes musicales de los estadounidenses también eran nutridos, y provenían de los programas escolares en bandas y coros promovidos en ese país.

En otro estudio australiano, Alter, Hays y O'Hara (2009) buscaron conocer la visión que 19 docentes generalistas tenían sobre la educación artística y el vínculo entre ésta y sus experiencias formativas previas. Para lograr su objetivo hicieron un grupo de discusión para invitar a las participantes del estudio a describir, entre otras cosas, cómo sus clases en artes estaban influidas por el concepto personal que tenían de las disciplinas artísticas. La información obtenida la complementaron con entrevistas en profundidad y tras identificar y analizar los conceptos recurrentes mencionados por las participantes en ambas herramientas, las autoras concluyeron que las experiencias de vida configuraban la manera en que las docentes se acercaban a las disciplinas artísticas y las enseñaban. También afirmaron que había una relación directa entre los conocimientos y habilidades del profesorado en una disciplina y la confianza que tenían para enseñarla.

Respecto a los estudios nacionales, en la línea de investigación en acompañamiento en artes de la LEA-MDE-UPN-Cenart iniciada en 2010 y vigente hasta la fecha, además de mi trabajo de maestría al que hice referencia en líneas anteriores, destacan los trabajos de Nájera (2012) y Heredia (2019).

En el primero, a través de un análisis etnográfico, el autor relató el proceso de acompañamiento a dos docentes de telesecundaria y narró algunas de las dificultades que tuvieron para diseñar e implementar actividades centradas en la exploración teatral pues en el contexto escolar de ese nivel educativo había un énfasis por centrar la atención en el producto final sin procurar que el alumnado tuviera experiencias creativas y significativas durante el proceso. Asimismo, identificó algunas omisiones que cometió como acompañante y concluyó que en un ejercicio formativo como este es imprescindible conocer las necesidades que los docentes van teniendo durante el proceso, establecer acuerdos y reflexionar junto con ellos sobre los retos que supone la enseñanza de las artes.

En su investigación, Heredia (2019) relató el acompañamiento en teatro a cuatro docentes de primaria en un internado de la Ciudad de México. A través de un trabajo

etnográfico basado en videograbaciones y entrevistas, dio cuenta, entre otras cosas, de las dificultades en el diálogo con una de las acompañadas debido a las diferencias respecto al orden o control de grupo, la planeación, la evaluación y la adquisición de conocimientos formales, aspectos que la profesora ponderaba y que contrastaban con la perspectiva lúdica y exploratoria del acompañamiento.

Algunas de las reflexiones finales de la autora apuntaron hacia la necesidad de considerar e intentar comprender las características de la institución en la que se propone el acompañamiento, reconocer los saberes y necesidades de las docentes acompañadas, no dar por hecho que se entusiasmarán, disfrutarán o estarán de acuerdo con la forma de trabajo que las acompañantes proponen y reflexionar sobre la dificultad de movilizar prácticas que se han configurado históricamente y que para el profesorado tienen sentido.

La revisión de los estudios organizados en este eje me permite decir que, independientemente del contexto en el que los procesos formativos tienen lugar, las docentes que laboran en niveles educativos elementales enfrentan ciertas dificultades para trabajar con las artes y enseñarlas, situación que tiene que ver, según los estudios, con las percepciones acerca de sus habilidades artísticas, pero también con las prácticas que han desarrollado a lo largo de sus trayectorias docentes, sus experiencias previas con las artes, la manera en que éstas han sido trabajadas en la escuela básica y la fortaleza de su formación disciplinaria pero también pedagógica.

1.2.3 La investigación sobre formadoras de docentes en educación artística

Tras la revisión de múltiples bases de datos de Estados Unidos y Canadá con la intención de elaborar un estado de conocimiento sobre la formación docente en educación artística tanto en el ámbito profesional como para la escuela básica, Galbraith y Grauer (2004) identificaron que el rubro donde había menos investigaciones es el que se enfocaba en las características de las formadoras. Señalaron que era difícil saber cuántas personas había en esta área en las diferentes universidades y centros educativos de esos dos países pues pocas se identificaban a sí mismas como tales. Las autoras retomaron diferentes investigaciones cuantitativas que dejan ver que la mayoría eran mujeres, que un buen porcentaje tenía doctorado, aunque ello no fuera requisito para impartir los programas de formación y que, aunque la mayoría enseñaba contenidos relacionados con la educación artística, hay quienes se enfocaban exclusivamente en la historia del arte o en la apreciación artística. Indicaron también que había poca información acerca

de las actividades profesionales que realizaban las formadoras, pero que algunos estudios demostraban que primordialmente su trabajo implicaba el diseño e impartición de cursos y algunas creaban y exhibían obras artísticas.

Dos décadas antes, la propia Galbraith (1990) enfatizó en la necesidad de que las personas dedicadas a la formación de docentes en educación artística reflexionaran sobre su propia práctica, sistematizaran lo que hacían y llevaran a cabo investigaciones sobre ello para así conocer y comprender cómo se estaba formando al futuro profesorado y proveer un entendimiento de su propio trabajo. Propuso el desarrollo de indagaciones entre pares, invitando a colegas a observar de manera participativa las propias clases y visitar las de otras. También señaló que como formadoras en arte, tenían la obligación ética de examinar qué aspectos del mundo del arte eran adecuados para formar a las futuras docentes en educación básica pues no hay claridad acerca de qué es lo que esta formación tendría que incluir.

Asimismo, se preguntó si como formadoras modelaban y ejemplificaban a las buenas docentes de artes o únicamente diseminaban información sobre las disciplinas artísticas y su enseñanza, y planteó que este cuestionamiento era crucial pues en la medida en que mostraran formas distintas de trabajar con los contenidos, modelarían diferentes estrategias de enseñanza y brindarían a las futuras docentes oportunidades para que pensarán y actuaran como educadoras artísticas

En el estudio citado en el rubro anterior, Galbraith (1991) profundizó en la reflexión sobre su quehacer al analizar una propuesta formativa impartida por ella y señaló que era necesario entender la forma en que el estudiantado respondía a los cursos que se le ofrecían y la manera en que las formadoras afectaban el ambiente en los cursos que impartían. Indicó que para profundizar en ello era necesario realizar otros estudios de caso tanto de cursos de formación docente en artes como de docentes generalistas que enseñaban artes e invitó a otras formadoras a investigar sobre su propia práctica para transformarla. Para terminar, compartió lo siguiente respecto a lo que le permitió la investigación:

Fui capaz de reflexionar sobre mis propias perspectivas o puntos de vista acerca de enseñar artes. Por ejemplo, yo siempre había considerado el arte como una materia sencilla de enseñar. Encontré que para otras –en sus propias palabras y acciones– puede ser aterrador y estar lejos de ser una actividad disfrutable [...] Debo comenzar a reevaluar mis propias expectativas y creencias, especialmente en relación con las maestras generalistas de primaria. (Galbraith, 1991, p. 341)

En su estudio, Jeffers (1993) señaló que de 122 formadoras encuestadas que formaron parte de su investigación en universidades de Estados Unidos y Canadá, 54% eran mujeres; de todas, 94% dijo pertenecer al campo de la educación artística, 5.3% al campo del desarrollo humano, la psicología o a la formación de docentes y solo 1% al de la educación elemental. 75% pertenecían al departamento de arte y el 25% a los departamentos de educación o currículo e instrucción en las universidades en las que laboraban.

En relación con las razones por las que impartían esos cursos, la población encuestada comentaba sobre la necesidad de las artes en la sociedad y la importancia de brindar herramientas para diseñar actividades significativas para el alumnado infantil. En estas razones, destaca que casi la mitad de las encuestadas, referían a la falta de confianza y seguridad del futuro profesorado, con respuestas como: “Para incrementar la confianza en sí mismas, expandir valores que reconocen la importancia de las artes y cómo éstas se relacionan con la sociedad. [Construir] un sentido de confianza y apertura hacia las artes visuales” (Jeffers, 1993, p.239-240). De acuerdo con la autora, dichas respuestas dejaban ver que algunas personas encargadas de la formación tenían un mayor nivel de implicación con su trabajo al preocuparse por el desarrollo artístico de sus estudiantes y al buscar que se sintieran cómodas con sus propios esfuerzos en las artes.

En su investigación, Barton, Baguley y MacDonald (2013) analizaron las trayectorias de ocho formadoras de docentes en diferentes artes que laboraban en universidades de los distintos territorios y estados de Australia. Utilizaron entrevistas semi estructuradas para conocer su experiencia laboral en el campo, su perspectiva sobre el papel de las artes en la educación básica y los contenidos de los cursos que impartían. Entre los hallazgos destacaron que toda la población entrevistada tenía experiencia no sólo en ámbito de la formación docente sino en otros niveles educativos, lo que les permitía conocer las realidades a las que sus estudiantes se enfrentarían y reconocer que, en el ámbito de la educación básica, las artes son asignaturas relegadas. La mayoría de las narraciones de las formadoras remitían a este último aspecto y a que recurrentemente debían defender y argumentar en favor de los beneficios que pueden generar en el alumnado.

Las investigadoras destacaron que pese a la poca valoración social y educativa de las artes, las formadoras se mostraban comprometidas con su trabajo, se caracterizaban por ser personas creativas, flexibles, que se adaptaban a los cambios,

tenían habilidades para articular sus áreas de especialización con otras disciplinas, se apasionaban por apoyar el desarrollo de la educación artística y demostrar que las artes mejoran el aprendizaje en otras asignaturas, ideaban diferentes estrategias para argumentar en favor de su presencia en la educación básica y en la formación de docentes y buscaban incidir en políticas públicas para que eso sucediera.

En el contexto mexicano puedo ubicar en este rubro las reflexiones que tres de las artistas-docentes en los que centro mi investigación (artes visuales, danza y teatro) realizaron años atrás sobre las maneras de pensar la enseñanza de sus disciplinas como alfabetización en artes dirigida a docentes no especialistas, reflexiones que quedaron registradas en un libro sobre la LEA-MDE-UPN-Cenart editado por la Dirección de Desarrollo Académico del Cenart (2012) y en cuyas conclusiones las artistas-docentes compartieron las posibilidades que cada una identificó respecto a la alfabetización artística en la formación docente. También editado por esta dirección (2014), rescato la obra dedicada a reflexionar sobre la implementación del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (DIPEAEB) en la que diferentes formadoras en educación artística, artistas-docentes y pedagogas, además de describir la propuesta metodológica del diplomado, compartieron conclusiones diversas respecto a sus experiencias, descubrimientos y desafíos en la implementación de este programa de formación continua para docentes de distintos niveles educativos.

El libro coordinado por Michel (2016) incluye reflexiones que las artistas-docentes de artes visuales, danza y teatro en quienes enfoco mi investigación, hicieron sobre la implementación de su forma de trabajo que implica diversas formas de pensar la articulación entre disciplinas, el trabajo interdisciplinario a través de la dupla y el privilegio a los procesos en lugar de los productos. En el libro también compartieron los descubrimientos que tuvieron, los desplazamientos que llevaron a cabo y concluyeron que la formación de docentes en educación artística no consiste en enseñar técnicas artísticas o contenidos sobre historia del arte, sino supone formar personas, considerar sus subjetividades y que a partir de lo compartido, los estudiantes descubran nuevas formas de relacionarse con las artes, consigo mismos y con los otros.

Por último, las indagaciones sobre acompañamiento de Nájera (2012) y Heredia (2019) relatadas en el apartado anterior, también se pueden leer como reflexiones sobre el proceso vivido como personas encargadas de la formación o específicamente como acompañantes. En esta categoría también entra el artículo de Nájera (2014) donde –en otro proceso de acompañamiento en telesecundaria en el marco del Programa Escuela

de Tiempo Completo (PETC) relatado en Ferreiro y Rivera (2015)– compartió su experiencia al dar acompañamiento en teatro y evidenció la importancia del modelaje para abordar contenidos artísticos, el papel del juego para favorecer una relación más cercana entre estudiantes y docentes, y la recuperación y consideración de las aportaciones del alumnado para la creación artística; aspectos que compartió con los profesores de la telesecundaria con la intención de que desarrollaran prácticas de enseñanza en artes.

La recuperación de estos trabajos permite ver que tanto en el ámbito internacional como en el mexicano hay una tendencia a indagar y reflexionar sobre la propia práctica (Schön, 1992) y que a partir de ello y desde las protagonistas, se genera conocimiento sobre el campo de la formación docente en educación artística. En ese sentido, continúa vigente lo planteado hace más de treinta años por Galbraith (1990) y Denscombe (1991) sobre la necesidad de que las personas encargadas de la formación reflexionen sobre su quehacer, situación que a su vez deja ver la reciente conformación del campo. Cabe recalcar que aunque desde ese entonces, hay una defensa por el uso de la etnografía para la investigación en la formación en educación artística pues permite

entender cómo es que la gente piensa, reacciona y siente. Implica empatía e interpretación, es sensitiva a las implicaciones de la interacción social. Se centra en experiencias personales, en esencia, da mayor calidez y una cara humana que es más afín a las ambiciones prácticas de las maestras dentro del salón de clases que la mirada clínica y objetiva de la investigación positivista. (Denscombe, 1991, p. 274)

Destaca la ausencia de indagaciones con este enfoque, de ahí que sea necesario llevar a cabo estudios etnográficos profundos centrados en procesos de formación para conocer las prácticas específicas que las formadoras llevan a cabo en el hacer cotidiano de un contexto específico y reconocer los elementos que intervienen en su definición, intención de mi investigación.

1.3 Preguntas y objetivos

Como plantea Islas (2012),

[s]i bien toda investigación es en esencia una inferencia que extrae un nuevo conocimiento de ciertos antecedentes, cabe aclarar que los antecedentes de una inferencia en el campo de la investigación educativa no sólo tienen que ver con verdades formuladas previamente, ni sólo con el análisis fehaciente de los

hechos, sino también con preconcepciones, implicaciones y afecciones propias del sujeto investigador. (Islas, 2012, p. 71)

En mi caso, la inquietud principal para realizar esta indagación doctoral surgió de mi experiencia formativa, laboral e investigativa expuesta en la introducción. Esa curiosidad se articuló con el rastreo de las investigaciones del estado del arte y con el reconocimiento de la ausencia de estudios etnográficos que permitan comprender las prácticas educativas de las formadoras en procesos particulares, cómo en ellas se puede generar confianza para que las participantes se animen a explorar con las artes y qué factores juegan para que ello tenga lugar.

Con la finalidad de indagar sobre ello, elegí analizar el seminario especializado de la LEA-MDE-UPN-Cenart en el que un grupo de cuatro artistas-docentes especialistas en artes visuales, danza música y teatro se organizan en duplas para diseñar e implementar secuencias interdisciplinarias de exploración artística. La decisión de centrarme en ese programa se fundamenta en mi experiencia como maestrante en la generación 2012-2014, en lo singular del programa y en que esta línea de investigación ha contribuido de manera importante a conformar el estado de conocimiento en educación artística en nuestro país. El proceso investigativo no se dio de manera lineal, sino correspondió a

un modelo holista y reflexivo de investigación en el que sus diferentes instancias se relacionan y afectan mutuamente sin seguir una lógica secuencial [donde] no resulta fácil separar los distintos aspectos del proceso: selección, recolección y análisis, [que,] al menos en algunos sentidos, suelen tener una relativa simultaneidad. (Piovani, 2018, p. 85)

De esta forma, el objeto de estudio se fue construyendo a lo largo del proceso investigativo de tal forma que la revisión de los trabajos presentados en el apartado anterior me invitó a complejizar mi mirada y reparar en otros aspectos que no figuraban en mi panorama inicial investigativo. A su vez, la lectura de diferentes referentes teóricos, los diálogos con mi asesora, docentes y compañeras, la estancia de investigación, los comentarios en la primera presentación de avances, la redacción de dos artículos y la observación detallada de algunos registros en audio y video realizados durante el trabajo de campo, me llevaron a ampliar la idea de confianza al planteamiento de un ambiente de posibilidad en el que se conjugan la seguridad, la comodidad y la familiaridad que supone la confianza, con la apertura a plantear respuestas que parecieran no tener una

lógica racional, el rompimiento con ideas preestablecidas acerca de las artes y el reconocimiento de las capacidades creativas e imaginativas de cualquier persona.

Así, a partir de esos giros y reconstrucciones las preguntas que guían la investigación son: ¿Cómo se genera un ambiente de posibilidad para explorar y producir con las artes en las prácticas interdisciplinarias de un grupo de artistas-docentes en el seminario especializado de la LEA-MDE-UPN-Cenart? y ¿Cómo se configuran esas prácticas? De esta forma, los objetivos son:

- Comprender la configuración de las prácticas de las artistas-docentes.
- Analizar cómo sus prácticas promueven un ambiente de posibilidad para explorar con las artes en el seminario especializado de la LEA-MDE-UPN-Cenart.

Para dar respuesta a estas interrogantes y lograr los objetivos, llevo a cabo el análisis desde una perspectiva sociocultural que pone el foco en comprender lo que acontece en un ámbito particular como resultado de un contexto histórico y social situado. Para ello recupero conceptos específicos que detallo en el siguiente apartado.

1.4 Perspectiva conceptual

El concepto articulador de toda la tesis es el de posibilidad. Para profundizar sobre él resultan pertinentes los planteamientos de la filósofa francesa Laurence Cornu (2004) en torno a la “ética de la oportunidad” y de la estadounidense Maxine Greene (2004, 2005) sobre la educación estética y la imaginación. Para la primera autora, la oportunidad es relevante en el ámbito educativo “porque implementa un sentido de lo posible, cuya protección e instrumentación son a la vez éticas y políticas” (Cornu, 2004, p. 15) pues considera aspectos relacionados con un actuar justo. Relaciona la idea de oportunidad con la de ocasión pero enfatiza que la primera da lugar a lo posible, al ¿por qué no?, mientras que la segunda supone “paciencia y vivacidad al mismo tiempo, paciencia atenta, disponibilidad, capacidad de percibir, de ver con ojo avizor, de jerarquizar; capacidad inductiva de sintetizar la experiencia [...] sedimentación de observaciones, razonamiento y prudencia inmediatamente movilizada por el juicio” (Cornu, 2004, p. 16).

Desde esta perspectiva, una pedagogía de la ocasión es “[m]ás improvisadora que progresiva, más artista que funcional, más disponible que programada” (Cornu, 2004, p.18) pues supone resolver en el momento, aprovechar lo que se presenta para generar situaciones de aprendizaje. En ese sentido, requiere del educador una habilidad para notar *in situ* qué es lo que requiere el grupo de estudiantes con los que interactúa

para “habilitar la oportunidad [que] consistiría en descubrir, inventar y hacer que abrigos y travesías les resulten efectivos a otros” (Cornu, 2004, p.20) es decir, crear un puente que le permita a esos otros (estudiantes) reconocer ciertos aspectos que le resulten significativos para comprender algo en particular y percatarse de lo que son capaces de hacer.

Habilitar la oportunidad implica entonces, superar ciertas categorías construidas sobre los estudiantes que pueden derivar en prejuicios acerca de lo que pueden o no pueden lograr. Por tanto, supone “abrir, habilitar, reconocer y favorecer oportunidades” (Cornu, 2004, p.22) que al mismo tiempo ayuden al estudiantado a trascender sus propios prejuicios sobre lo que son o hacen. Para profundizar sobre ello, Cornu (2004) retoma el planteamiento de Robert Musil acerca del sentido de realidad y el sentido de lo posible, en el primero, las cosas son tal como aparecen a nuestra mirada que es corta de vista y carece de imaginación, por el contrario

quien tiene sentido de lo posible sueña o afirma que podrían ser distintas, y ocurre que, por eso mismo, se vuelven distintas. Lo posible no es una realidad menor sino promesa de otra realidad, potencial renovador. Así, **el sentido de lo posible multiplica la realidad**, abre a otras realidades o a una distinta; lo posible es reserva de ser. (Cornu, 2004, p. 22)

Estos planteamientos se complementan con la perspectiva de la educación estética propuesta por Greene (2004) quien plantea la apertura a otras realidades a través de la percepción atenta y la imaginación. Esta autora parte de la necesidad de notar con atención lo que nos rodea, específicamente las obras de arte, para así descubrir cualidades y detalles que antes pasaban desapercibidos y con ello abrir a otras perspectivas que generen conexiones, preguntas y reflexiones nuevas que amplíen nuestra forma de entender el mundo y a nosotros mismos. Mas o menos en la misma tónica de Cornu (2004), Greene (2004) propone salir de un confinamiento regulado por “el entrenamiento de habilidades, [...] categorías fijas y destrezas mensurables” (Greene, 2004, p. 57) para dar lugar al asombro, a lo posible y a lo que aún no es, pero puede llegar a ser; el camino para ello inicia en la percepción atenta o notación profunda y continúa con la imaginación.

Al igual que Cornu (2004), Greene (2005) considera que esta apertura a otras posibilidades aporta también a la constitución y liberación del ser:

Aprovechar la imaginación es ser capaces de romper con lo que está supuestamente fijado y terminado, con lo objetivo y autónomamente real. Es ver

más allá de lo que quien imagina ha llamado hasta entonces normal o de <<sentido común>> y forjarse nuevos órdenes de experiencia. Al hacerlo, una persona puede liberarse hasta tal punto que acierte a vislumbrar lo que pudiera ser, a formarse nociones de lo que debería ser y todavía no es. (Greene, 2005, p. 38)

Así, la posibilidad da lugar a la apertura de muchos caminos, al rompimiento con formas establecidas previamente y al surgimiento de otras opciones que inicialmente se consideraban inviables, fracturas que pueden darse en el ámbito personal pero también en un nivel macro.

Pero ¿cómo se habilita la posibilidad? ¿qué elementos intervienen en ello? ¿es sólo una cuestión de método? Como plantea Civera (2013), los docentes no son cajas vacías, realizan prácticas según sus formaciones previas, experiencias, habilidades y trayectorias, además, no actúan en la nada, sus prácticas educativas las desarrollan dentro de ámbitos institucionales con restricciones administrativas y diseños curriculares previamente definidos, aun así, no todo está determinado de antemano, las personas tienen cierta capacidad de agencia y sobre la marcha van definiendo estrategias que les permiten transformar aquello previamente determinado. Por esa razón, para intentar comprender cómo se configuran las prácticas de las artistas-docentes y cómo en ello juega la posibilidad, recurro a los conceptos de *habitus*, campo, práctica, agencia, institución, cultura escolar, currículo, práctica docente, performance e interdisciplina.

En relación con los primeros tres conceptos recupero los planteamientos de Bourdieu (1997) quien construye la noción de *habitus* para explicar que existe una doble relación de constitución y correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales individuales. De acuerdo con este autor, el *habitus* es “el sistema de disposiciones duraderas y transferibles [que funcionan] como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 1997, p.91), es decir, refiere a los esquemas de comportamiento que se convierten en prácticas cotidianas. En ese sentido, tiene una función estructuradora y estructurante pues la adquisición de estos esquemas hace que la persona se estructure, pero a través de las prácticas que realiza afecta los esquemas externos y de esta forma participa en la construcción de la estructura social.

Estos esquemas de comportamiento se adquieren “mediante la exposición prolongada a condiciones y condicionantes sociales específicas mediante la internalización de limitantes y posibilidades externas” (Wacquant, 2005, p.62), lo que

significa que son compartidas por personas sujetas a experiencias similares en diversos campos, pero cada persona las asimila de manera distinta según el capital que posee.⁹

Bourdieu (1997) desarrolla el concepto de campo para referirse a las diferentes esferas de un espacio social que tienden a formar un universo en micro con sus propias reglas y jerarquías, los agentes que pertenecen a él dominan estas reglas y eso les permite actuar dentro de él. El campo “es una arena de lucha mediante la cual los agentes y las instituciones buscan preservar o desbancar la distribución del capital existente” (Wacquant, 2005, p.64), es decir, los agentes generan estrategias para moverse dentro del campo, estas estrategias pueden orientarse a mantener las jerarquías o a transformar la estructura y dar lugar a otras posibilidades en las que las fronteras de los campos queden un tanto desdibujadas y los agentes que se encuentren en una posición desfavorable desarrollen estrategias de subversión que puedan dar lugar a la creación de un nuevo campo o a la transformación del existente.

Según Wacquant (2005) la relación entre el *habitus* y el campo radica en que el primero “informa la práctica desde dentro [y el] campo estructura la acción y representación desde fuera” (Wacquant, 2005, p.64). Así, ni el *habitus* ni el campo tienen la capacidad de determinar la acción social, pues se requiere “la coincidencia de disposición y posición, la correspondencia entre estructuras mentales y estructuras sociales para generar la práctica” (Wacquant, 2005, p.65), de esta manera, la práctica es el producto de las relaciones entre el *habitus* y el campo, en donde el primero es la base de la acción y el segundo, el espacio donde ésta tiene lugar.

Así, las prácticas se entienden no sólo como algo que se hace en un espacio y tiempo particular, sino como un fenómeno que tiene lugar en un entorno concreto que otorga una estructura y significado a ese hacer (Wenger, 2001). En este sentido, la práctica es una actividad mental que implica también lo corpóreo y en ella está incluido lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las

⁹Para Bourdieu (2000) existen cuatro tipos de capital: el económico que refiere a bienes financieros y materiales; el cultural que tiene que ver con los saberes, habilidades y puede objetivarse en un título académico; el social vinculado con la red de relaciones que puede ser movilizadora por la persona y con los recursos acumulados por pertenecer a un grupo específico; y el simbólico que es cualquier capital cultural, económico o social que es distinguido y reconocido por los agentes sociales y percibido como algo valioso.

convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, [...] en su mayor parte nunca se llegan a expresar. (Wenger, 2001, p. 71)

La práctica a su vez supone tanto la acción como el conocimiento que se adquiere del hacer y la reflexión sobre éste; no obstante, como señala Giddens (2006), si bien el agente tiene la capacidad de comprender lo que hace y hablar sobre ello (conciencia discursiva); hay aspectos implícitos en su práctica de los que no es del todo consciente, aspectos definidos por el contexto social, histórico y cultural que enmarcan lo que hace y sobre los que no puede dar una explicación a través del habla (conciencia práctica).

En sus palabras:

Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer – su entendimiento como agentes– es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica. Una conciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de <<ser con>> en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa. (Giddens, 2006, p.24)

De acuerdo con este autor, realizamos cosas sin pensar porque son parte de nuestras rutinas y de lo que hacemos en nuestra vida cotidiana. Esta cotidianidad es un elemento básico de la vida social y se va reproduciendo de manera recursiva; es decir, es recreada por los mismos agentes, creándose así un juego dialéctico entre la estructura y la capacidad de agencia de las personas, pues éstas tienen el poder de alterar el curso de la cotidianidad y actuar de un modo distinto a partir de la reflexión, y aunque hay acciones que no pueden ser explicadas (conciencia práctica), siempre existe la posibilidad de actuar de otra manera y hacer las cosas de forma distinta.

En relación con lo establecido o inamovible, resulta pertinente recuperar el concepto de institución que, de acuerdo con Fernández (1998), refiere a “una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (Fernández, 1998, p. 14), sistemas que suponen normas y valores instituidos históricamente y que, a la par que constriñen, posibilitan prácticas específicas y afectan de diferentes maneras a las personas que en ella se desenvuelven (Remedi, 2000, 2004, 2006). Esas reglas y principios generan una cultura institucional, es decir,

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992, p. 35)

Esta cultura institucional aunada a las características y principios que definen un campo (Bourdieu, 1997), dan lugar a que sus miembros desarrollen culturas profesionales específicas, es decir formas de actuar que suponen

signos de presentación, identificación y distinción frente a otros grupos sociales, relaciones con el poder en sus distintas modalidades, rituales, estrategias de grupo, corporativas e individuales, relaciones de patronazgo y clientelismo, modos de vida y conductas, mentalidades, contextos académicos e intelectuales, prácticas discursivas, léxico, etc. (Viñao, 1995, p.248)

Formas de actuar que en las escuelas se constituyen como una cultura escolar, es decir, como el cúmulo de prácticas, reglas y teorías que se han sedimentado a lo largo del tiempo, que no suelen cuestionarse y definen las acciones y lenguajes que tienen lugar dentro de una institución educativa (Escolano, 2000, Viñao, 2001, 2002), sin que ello quiera decir que sean inamovibles pues la posibilidad de agencia de las personas que forman parte de ella, las va transformando (Civera, 2013).

Entre los aspectos que definen esas formas de actuar, el currículo tiene un papel importante pues es un organizador institucional (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992) que afecta muchas de las prácticas que tienen lugar en los centros educativos e implica directrices específicas en relación con el aprendizaje, la enseñanza y los contenidos a trabajar. No obstante, como señala Furlán (1998), la propia etimología del término que refiere a “recorrido”, invita a imaginarlo como algo abierto que si bien supone un plan de lo que debe hacerse, “también es el recorrido que se va haciendo” (Furlán, 1998, p.98) y en ese proceso, la capacidad de agencia (Giddens, 2006) de los docentes emerge en tanto que, son ellos quienes traducen y adaptan lo planificado a sus aulas en función de las necesidades y características de sus estudiantes.

Estos planteamientos sobre la cultura escolar y la escuela como institución pueden complementarse con los estudios antropológicos de las prácticas en el aula. El trabajo que las docentes llevan a cabo en los salones de clase no refiere únicamente al dominio de un contenido y a sus métodos de enseñanza relacionados con aspectos

técnicos, didácticos y evaluativos. El concepto de práctica docente (Rockwell & Mercado, 1988), permite entender la complejidad imbricada en el trabajo del profesorado y las tensiones que tienen lugar entre lo que se puede hacer y lo que no en un marco institucional particular y dentro del aula en específico. Estas autoras hacen este planteamiento en el marco de la educación básica y no en el ámbito de la educación superior y la formación docente, pero la manera en que complejizan lo que el profesorado hace cotidianamente, ayuda a comprender su quehacer. Ello ha sido desarrollado en el campo de la formación de docentes, entre otras, por Civera (2013), quien pone énfasis en cómo las prácticas en el salón de clases están mediadas por las formaciones previas, expectativas y formas de implicación de quienes participan en ellas, por un lado, y el currículo, la cultura escolar y el lugar de la institución en el sistema educativo, por el otro. Así, el encuentro no está determinado del todo, sino que en él las participantes actúan, negocian, despliegan tácticas y se relacionan entre sí de maneras que no se pueden deducir linealmente, y pueden cambiar e incidir también en la vida institucional.

De esta forma, en la práctica docente juegan aspectos generales relacionados con la construcción cultural que histórica y socialmente se ha hecho sobre el trabajo de las profesoras, con las políticas educativas y administrativas que definen un deber ser y con la apropiación que hacen de éstas, con las condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo dentro de una institución particular, con aspectos subjetivos y emocionales que afectan su labor y con su situación socioeconómica, etaria, cultural, política y de género (Civera, 2013; Weiss, Block, Civera, Dávalos & Naranjo, 2019).

El concepto de práctica docente también supone comprender las actividades de las profesoras como un trabajo (Rockwell, 1995; 1999; 2013; Rockwell & Mercado, 1986), es decir, una labor remunerada que se lleva a cabo en una institución con características particulares que influyen en el hacer. Ese trabajo complejo no solo implica las tareas de enseñanza que se llevan a cabo dentro del horario de la clase, sino también actividades administrativas y logísticas que tienen lugar dentro de la escuela y otras de planeación, gestión y evaluación que suelen llevarse a cabo fuera del espacio escolar y que, dependiendo de la institución, se consideran o no en el salario que el profesorado recibe. En el caso del proceso de formación docente que analizo, me interesa ubicar las formas de contratación de las artistas-docentes, la presión por cumplir con el perfil académico que exigen los procesos de evaluación de la educación superior y sus características particulares en las dos instituciones que impulsan la LEA-MDE-UPN-Cenart en la que se inserta su trabajo.

A su vez, el trabajo docente en el contexto específico de la interacción en el aula exige a los profesores echar mano de estrategias y recursos inmediatos para enfrentar “las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer” (Rockwell, 1999, p. 9), lo que supone un ejercicio de improvisación en el que en muchos momentos el “guion” docente (Gutiérrez, Rymes & Larson, 1995) es trastocado por las interrupciones, intervenciones y comentarios del alumnado y el maestro debe modificar su dinámica –lo que Erickson (1982) denomina estructura de la participación social– para intentar integrar las voces del estudiantado o dar respuesta a condiciones que van más allá de la dinámica del aula, que no están bajo su control y que por el conocimiento que tienen de los estudiantes, saben que puede afectar su desempeño o motivación (Berliner, 2018), lo que implica reflexionar sobre lo que están haciendo *in situ* (Schön, 1992).

Así, el trabajo docente es, como dice Rockwell (2013), un arte, pues implica “una habilidad delicada, compuesta de ritmos apropiados, firmeza y confianza mutua en la relación con los alumnos, interés intrínseco de los contenidos y las actividades propuestas, constancia en la conducción, sentido de ritmo y cadencia, entre otros rasgos” (Rockwell, 2013, p. 501) con los que se intenta convocar y motivar al estudiantado para el trabajo en el aula.

Desde otro punto de vista, se puede relacionar el carácter improvisador de la práctica docente (Erickson, 1982; Gutiérrez, Rymes & Larson, 1995; Rockwell, 2013) con la práctica artística del performance en el que la copresencia de artistas y espectadores en un mismo espacio escénico propicia que la propuesta de los primeros se transforme y tome forma a partir de las reacciones de los segundos, dando así lugar a una situación impredecible en el que ambos son protagonistas (Fischer-Lichte, 2011).

La recuperación del performance para analizar las prácticas de las artistas-docentes, así como la propia naturaleza de éstas, dan pauta para incorporar a la perspectiva conceptual el planteamiento interdisciplinar que, de acuerdo con Andiön-Gamboa (2012) permite hacer un trabajo de traducción entre disciplinas que posibilita un análisis enriquecido del objeto de estudio y “evoca la idea de puesta en común [e] intercambio entre diferentes disciplinas [que tiende] hacia la unidad del saber, habida cuenta del carácter sistemático y de la complejidad de la realidad como totalidad” (Ander-Egg, 1999, p. 34).

Los conceptos anteriores sirvieron de lente para analizar la configuración de las prácticas de las artistas-docentes, a las que me acerqué con intención etnográfica. Conforme avancé en el trabajo fue necesario recuperar planteamientos desde el arte

que permitieran comprender su construcción sociohistórica (Benjamin, 2011; Shiner, 2004), algunos de los rompimientos con esa construcción elitista (Beuys, 1973; Boal, 1980; Cage, 1958; Kaprow, 2016; Novack, 1990), discusiones desde la educación artística, principalmente lo planteado por Dewey (2008) y Eisner (1995, 2002, 2005) y cómo ello se relaciona con planteamientos pedagógicos de pensadores como Brailovsky (2020), Freire (2012, 2016), hooks (2016), Meirieu (1998), Rancière (2007), Skilar (2009, 2011).

A su vez, en el análisis de lo observado surgieron algunas categorías que me permitieron profundizar sobre las prácticas de las artistas-docentes, y que tienen que ver con la estética escolar (Pineau, 2014), la colaboración en el aula (Finkel, 2000; Laal & Laal, 2012; Panitz, 1999), la importancia del juego (Bruner, 2007; Caillois, 1986; Huizinga, 2012) y el papel del humor y la diversión en los procesos educativos (Banas, Dunbar, Rodriguez & Liu, 2011; Evans-Palmer, 2016; Stebbins, 1980; Walker & Godson, 1977).

La perspectiva conceptual y el interés por comprender la emergencia de la posibilidad en las prácticas de las artistas-docentes, su configuración y los factores que juegan para que ello tenga lugar, me llevaron a definir la posibilidad como el eje que articula toda la tesis y a partir de ello definir los siguientes cuestionamientos como guías para los diferentes capítulos: ¿cómo la conformación del arte como un campo restringido da pie a una relación en la que la mayoría de las personas se siente alejada de sus lógicas?, ¿qué perspectivas artísticas, pedagógicas y desde la educación artística rompen con esa forma de relación y por tanto dan lugar a la posibilidad?, ¿desde dónde y cómo surge en nuestro país la posibilidad en la propia conformación del campo de la formación docente en educación artística?, ¿cómo el currículo formal del seminario juega para que tenga o no lugar?, ¿cómo la trayectoria de las artistas-docentes entre el campo artístico y el educativo configura un *habitus* particular y cómo este puede dar pie a la posibilidad?, ¿cómo lo interinstitucional y el carácter interdisciplinar del seminario especializado favorecen u obstaculizan la emergencia de la posibilidad?, ¿cómo las características de las estudiantes y su disposición ante lo revisado en el seminario dan lugar a lo posible? y ¿qué aspectos artísticos y pedagógicos de las prácticas *in situ* de las artistas-docentes permiten dar cuenta de la emergencia de la posibilidad?

1.5 Perspectiva metodológica

La intención de analizar las prácticas y su configuración, así como la perspectiva conceptual me llevaron a optar por una metodología cualitativa que, de acuerdo con Eisner, (1998) destaca las cualidades de una realidad particular y busca escudriñar los significados que construyen las personas mediante la descripción, análisis e interpretación de situaciones concretas. Hechos particulares cuya riqueza radica en su contextura densa (Geertz, 1992) y que quien indaga busca mostrar parte de la fina filigrana que subyace en ellos. Para lograrlo, realicé la investigación con una intención etnográfica, a través de la cual busqué documentar las relaciones y sucesos que tienen lugar en una realidad particular a través de la experiencia directa de la observación y, a partir del análisis de lo observado y escuchado, intenté construir conocimiento (Rockwell, 2009) acerca de los procesos de formación docente en educación artística. Además de las observaciones directas, realicé entrevistas a las artistas-docentes, un cuestionario a las estudiantes e investigación documental, la información obtenida a través de esos distintos medios la utilicé de maneras diferentes para la redacción de cada capítulo y aunque en algunos enfatizo en un tipo de información, toda se complementa entre sí.

Para responder a las preguntas relativas al campo artístico y de la educación artística, así como a la relación de lejanía que la mayoría de las personas construye respecto a las artes y a las perspectivas que dan lugar a vínculos más cercanos con éstas, realicé una investigación documental acerca de la construcción sociohistórica del arte, de propuestas artísticas que han roto con esa construcción y de planteamientos pedagógicos y desde la educación artística que proponen formas inclusivas de acercamiento a las artes. Estos planteamientos quedan expuestos en el capítulo dos. En el tercero entro en el ámbito institucional y curricular del programa. Con la intención de comprender cómo surge la maestría y la línea de investigación en la que las artistas-docentes imparten el seminario en el que centro la investigación, describir las características de su currículo y cómo este puede dar pie a la posibilidad, revisé diferentes documentos en los que el grupo académico de la LEA reflexiona sobre la conformación de ésta y sobre los fundamentos teórico-metodológicos y organizativos del seminario así como las planeaciones que realizan en dupla en un documento compartido en la nube y al que me dieron acceso. Toda esta información la complementé con las observaciones realizadas durante el trabajo de campo.

En el cuarto capítulo intento dar respuesta a cómo se configura el *habitus* de las artistas-docentes, cuáles son sus formas de involucramiento en el seminario y sus

condiciones de trabajo, el papel de la interdisciplina y lo interinstitucional para favorecer la posibilidad y el lugar de las estudiantes para que ello tenga lugar. Para los dos primeros aspectos recupero principalmente información de las entrevistas realizadas a las artistas-docentes y para el último utilizo datos del cuestionario enviado a las estudiantes y algo de la información obtenida de las observaciones. Los últimos dos capítulos los centro en las prácticas *in situ* que las artistas-docentes llevan a cabo en el seminario especializado y de las cuales, como plantea Giddens (2006), a veces no son del todo conscientes de lo que hay implícito en ellas y no pueden hablar sobre eso de manera consciente, por lo que recupero información principalmente de las observaciones que realicé durante el trabajo de campo.

Respecto a estos últimos capítulos, cabe señalar que la emergencia de aspectos tanto artísticos como pedagógicos en las observaciones dio pauta para realizar el análisis desde esas dos lógicas. Así, en el capítulo cinco me centro en las aportaciones que una manifestación artística como el performance brinda a la comprensión de las prácticas de las artistas-docentes y en el seis analizo los aspectos pedagógicos que subyacen en ellas y cómo ello favorece la emergencia de un ambiente de posibilidad. Aunque para fines organizativos hay una separación entre ambos aspectos, mi intención no es contraponerlos sino realizar un análisis más allegado a la lógica argumentativa de la estética de lo performativo que en lugar de proceder “con un <<lo uno o lo otro>>”, lo hace con un <<tanto lo uno como lo otro>>” (Fischer-Lichte, 2011, p. 405) para así dar cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado.

En relación con las observaciones, estas fueron de corte participante pues, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), a través de ellas me adentré al contexto natural en el que las personas llevan a cabo sus prácticas y a partir de esa inserción, registré los datos de manera sistemática, intentando no resultar intrusiva. Para su realización fue de utilidad la recomendación de Hammersley y Atkinson (1994) sobre intentar mantener una posición equilibrada entre el rol totalmente participante vinculado con una perspectiva más subjetiva y un papel de total observador cercano a una visión más objetiva. De esta forma, pretendí mantenerme en una posición más o menos marginal, procurando estar suspendida “entre la familiaridad y el extrañamiento” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 116). Para ello me sirvió describir todo lo que observaba y hacer registros en audio, video y fotografía de todas las sesiones.

Así, aunque en todas las sesiones de observación realizaba *in situ* notas en mi diario de campo, y estas servían como el bosquejo o borrador de lo acontecido para su

reconstrucción posterior; al llegar a casa contrastaba ese registro inicial con los audios, videos y fotografías y elaboraba registros ampliados en los que además de la descripción de lo acontecido, incluía en otro color, algunas interpretaciones y reflexiones vinculadas con la pregunta de investigación, pero también con otros aspectos que iban surgiendo y que no había contemplado inicialmente.

Cabe señalar que este período implicó un trabajo arduo que me llevó muchas horas frente a la computadora pues la mayoría de las veces, la reconstrucción de una sesión de cuatro horas la hacía en varios días. Sin embargo, he de decir que este trabajo minucioso y obsesivo, era a la vez placentero pues me permitió acomodar cada una de las piezas que conformaban la sesión, comprender su lógica y reflexionar sobre múltiples aspectos. De igual forma, la gran cantidad de información recabada en estos registros me facilitó identificar situaciones recurrentes de cara a ser recuperadas en los capítulos analíticos.

Respecto a las observaciones, es importante señalar que con la intención de conocer procesos diferentes del seminario especializado respecto a la familiaridad de las estudiantes respecto al trabajo con las artes y a partir de ello identificar constantes o diferencias en las prácticas de las artistas-docentes, desde el inicio decidí observar dos momentos distintos: uno con estudiantes que terminaban la maestría y otro con estudiantes que comenzaban y probablemente presentaban más dificultades para trabajar con las artes, a diferencia de quienes estaban en el último semestre. El primer momento fue de enero a mayo de 2018 en el cuarto semestre de la maestría y a ese grupo de estudiantes decidí nombrarlo “generación saliente” (GS), en este periodo observé quince sesiones con características distintas. En el segundo periodo llevé a cabo trece observaciones con otro grupo de estudiantes pertenecientes a la “generación entrante” (GE).

En seguida presento una tabla que permite visualizar de manera global las 28 sesiones observadas, así como las claves utilizadas para referir a ellas en posteriores capítulos, cabe señalar que a las claves de las sesiones en dupla sería necesario agregar las disciplinas que se trabajaron.

Tabla 1. *Sesiones observadas*

<u>Generación</u>	<u>Periodo de observación</u>	<u>Tipo de sesión</u>	<u>Cantidad de sesiones</u>	<u>Clave de referencia</u>	<u>Total de observaciones</u>
Generación saliente	De enero a mayo de 2018 (4to semestre)	En dupla	7	GS Dupla	15
		Visita a espacio	1	GS Visita	
		Cierre de seminario	1	GS Cierre S	
		Cierre disciplinar	4	GS Cierre AV, D, M o T	
		Laboratorio	2	GS Laboratorio	
Generación entrante	Octubre y noviembre de 2018 (1er semestre)	Seminario interno de la LEA ¹⁰	2	GE SI	13
	Noviembre de 2018 (1er semestre)	Introducción disciplinar	4	GE Introducción AV, D, M o T	
	De enero a junio de 2019 (2do semestre)	En dupla	4	GE Dupla	
		Cierre de unidad	1	GE Cierre U	
		Cierre de seminario	1	GE Cierre S	
		Entrevista grupal ¹¹	1	GE EG	

Fuente: Elaboración propia

Como se ve en la tabla, la mayoría de las sesiones observadas fueron en dupla pues es donde las artistas-docentes invitan a las estudiantes a explorar y producir a través de las artes a partir de los principios teórico-metodológicos que fundamentan el seminario

¹⁰ A este tipo de seminarios no asisten las estudiantes y en las sesiones que observé, el equipo docente de la LEA se reunió para hacer ajustes a la planeación del seminario especializado I que trabajarían con la GE.

¹¹ A la entrevista grupal de la generación saliente no me fue posible asistir, pero solicité el archivo de su grabación en audio, me lo brindaron y la clave de referencia que utilizo es GS EG más la fecha en que se realizó.

especializado y sobre los que profundizo posteriormente en el capítulo tres, donde también describo los otros tipos de sesiones.

Para dialogar con la voz de las artistas-docentes y dar lugar a su perspectiva sobre el seminario especializado, su diseño, planeación e implementación, así como sobre sus trayectorias en el campo de la educación artística y sus condiciones laborales, realicé de manera individual entrevistas dirigidas según la acepción de Del Olmo (2003) quien las define como “conversaciones con interlocutores” (Del Olmo, 2003, p. 193) que en este caso partieron de mi comentario inicial de hablar sobre su experiencia en el seminario especializado. Para lograr un verdadero diálogo y que la situación no se convirtiera en un simple intercambio de preguntas y respuestas a manera de cuestionario oral, fueron de mucha utilidad los planteamientos de Guber (2011) respecto a intentar continuar la lógica narrativa de las entrevistadas y “confiar en que los rumbos elegidos por el baquiano lo llevarán a destino, aunque poco de lo que vea y suponga quede claro por el momento” (Guber, 2011, p.76). He de confesar que ese fue un gran reto para mí, pues implicaba paciencia y no caer en la tentación de lanzar preguntas directas que podían no tener sentido para la persona entrevistada y romper con la cadencia de su discurso.

Las entrevistas fueron así, un ejercicio de escucha y atención que supuso “aprender el repertorio metacomunicativo de [los] informantes” (Guber, 2011, p.72), adaptarme a sus tiempos y formas de narrar y generar un diálogo entre sus lógicas y las mías a partir de preguntas que permitieran profundizar en su discurso o establecer relaciones con aspectos específicos que me interesaba conocer. La recomendación de mi asesora de elaborar un guion muy general de temas sobre los que me importaba dialogar fue de gran provecho pues facilitó la escucha y me ayudó a no aferrarme al planteamiento de una pregunta específica, evitar la expectativa de una forma particular de responder y dejar que las artistas-docentes sacaran sus propios temas de interés o preocupación. En pocas palabras, sentí que la conversación fluyó de manera natural y de una forma u otra, se trataban todos los temas que yo buscaba, aunque no en la lógica que hubiera imaginado.

Por lo anterior, aunque existió un “guion de temas”, el orden en el que dialogamos sobre estos y los tiempos dedicados a cada uno de ellos fue muy distinto con cada artista-docente, pues intenté respetar su interés y necesidad por profundizar en lo que les apetecía. Por último, y para evitar “[e]l terror del investigador de olvidar lo que ve y lo que se le dice” (Guber, 2011, p.77) grabé en audio cada una de las entrevistas. Al

finalizarlas registré algunos aspectos que llamaron mi atención respecto a lo compartido, pero también sobre sus gestos, y al transcribirlas, los cambios en los tonos de voz, las pausas, las expresiones guturales, los silencios, las dudas y las risas, me permitieron recordar algunas de sus expresiones faciales y movimientos corporales.

Las entrevistas tuvieron lugar en diferentes espacios y fechas, todas se realizaron en un solo encuentro, aunque en algunas hubo algunas pausas. En la siguiente tabla presento información sobre su aplicación, la duración total de las mismas y las claves que utilicé para hacer referencia a ellas más adelante. Respecto al nombre de las artistas-docentes, decidí cambiarlo a uno que sonoramente coincide medianamente con la disciplina que imparte para que en sucesivas referencias sea más fácil identificarlas sin la necesidad de mencionar reiteradamente el campo artístico al que pertenecen.

Tabla 2. Entrevistas realizadas

<u>Entrevistada</u>	<u>Fecha</u>	<u>Lugar</u>	<u>Duración</u>	<u>Clave de referencia</u>
Mirna, artista-docente de música	30 de julio de 2019	Restaurante	01:47:58	E Mirna 30/07/19
Teo, artista-docente de teatro	2 de agosto de 2019	Salón de grupos Biblioteca de las Artes	02:16:59	E Teo 02/08/19
Dafne, artista-docente de danza	5 de agosto de 2019	Casa de la entrevistada	02:52:42	E Dafne 05/08/19
Álvaro, artista-docente de artes visuales	7 de agosto de 2019	Salón de grupos Biblioteca de las Artes	02:32:47	E Álvaro 07/08/19

Fuente: Elaboración propia

Desde el inicio de la investigación decidí centrarme en las artistas-docentes, por esa razón no entrevisté a las estudiantes, no obstante, durante todo el proceso indagatorio he reconocido su importancia y tengo claro que son parte fundamental de las prácticas que analizo. Para complementar la información obtenida sobre ellas a través de las

observaciones, elaboré un cuestionario de diez preguntas destinadas a conocer información sobre su perfil profesional y su experiencia en el seminario especializado. El cuestionario fue enviado vía correo electrónico, todas lo contestaron a excepción de dos estudiantes de la GS cuyos datos obtuve en conversaciones informales y a través de intercambios en una red social.

Todo lo realizado durante el trabajo de campo fue con permiso institucional y aprobación de las estudiantes y artistas-docentes con quienes tenía una relación previa debido a mi experiencia como estudiante de la maestría en la generación 2012-2014. Aunque no hubo un planteamiento respecto al anonimato y tanto estudiantes y artistas-docentes aprobaron la videograbación y la toma de fotografías, para el escrito decidí cambiar los nombres propios de las involucradas, omitir las fechas de las sesiones y editar las fotografías en las que pudiera identificarse el rostro de las estudiantes.

Respecto a mi experiencia como exalumna, cabe señalar que esa condición favoreció la realización de las observaciones y entrevistas pues había un vínculo de confianza y una apertura por parte de las artistas-docentes por compartir conmigo su trabajo y contribuir a mi investigación. A su vez, mi inquietud por conocer cómo es que se genera un ambiente de posibilidad para explorar con las artes, qué factores influyen para que ello tenga lugar, y la perspectiva conceptual que recuperé para la investigación, me permitieron tomar distancia de mi propia experiencia, descubrir aspectos de los que no era consciente y sorprenderme con los factores implicados en ese proceso particular de formación que se diferenciaba del que yo cursé, respecto a la claridad en los procesos a partir de los cuáles se revisaban los contenidos y en la intención de que las estudiantes los tuvieran claros para poder apropiárselos.

En relación con la etapa de análisis me parece pertinente recuperar lo que Piovani y Muñoz (2018) denominan la condena de los investigadores sociales a la reflexividad pues si bien durante el proceso indagatorio hay una reflexión y cuestionamiento constante sobre distintos asuntos relacionados con la pertinencia de los referentes conceptuales, las decisiones metodológicas y los giros que los hallazgos exigen, en mi experiencia, fue en el análisis cuando la reflexividad tuvo su máxima expresión pues tomé conciencia del camino recorrido y cobraron sentido aspectos que inicialmente consideraba irrelevantes o simplemente no lograba ver.

Así, en la revisión reiterativa de los registros ampliados para definir las categorías de análisis, la posibilidad de recurrir a los videos, audios y fotografías organizadas en una carpeta para cada sesión, me invitó a reflexionar sobre distintos aspectos. Uno de

ellos tiene que ver con la importancia de la organización de los registros y la pertinencia de –además de los registros ampliados que me permitían tener claridad de los diferentes momentos que conformaban la secuencialidad de cada sesión– incluir una tabla con descripciones de lo registrado en cada uno de los audios y videos. La tabla contenía el número de video o audio, una descripción muy general sobre su contenido, su duración total, la división por lapsos de tiempo y la descripción un poco más detallada de cada uno de esos intervalos. Esa organización de la información me permitió ver lo acontecido en la sesión desde una lógica distinta a la simple secuencia de los registros ampliados, aislar una escena en específico e identificar aspectos que podrían ser relevantes para el análisis a través del enfoque en las categorías analíticas antes enunciadas.

La comodidad y familiaridad que estudiantes y artistas-docentes manifestaban frente a la presencia de la cámara de video y a ser grabados, fue otro aspecto sobre el que me interesó reflexionar y que, desde mi interpretación se explica por mi vínculo previo con las artistas-docentes, pero también debido a otras razones: 1) porque varias de las estudiantes utilizaban o habían utilizado este medio para realizar los registros del trabajo de campo de sus investigaciones y estaban acostumbradas a la grabación de procesos educativos o comprendían la necesidad del registro a través de ese medio, 2) porque era común la grabación con celulares por parte de artistas-docentes o estudiantes de momentos exploratorios o de las composiciones finales, 3) porque con la GE, Dafne y Teo realizaron registros en video de gran parte de las sesiones para investigaciones personales, y 4) porque, como argumenta Mirzoef (2017), los cambios vertiginosos en materia de artefactos tecnológicos han influido de manera importante en nuestra forma de mirar el mundo, de estar en él y de desarrollar prácticas que los impliquen, de tal forma que actualmente son parte de nuestra cotidianidad. Esa familiaridad favoreció mi trabajo de registro pues me sentí en confianza para grabar situaciones que llamaban mi atención ya fuera con la cámara colocada en un tripié en una de las esquinas del salón o con el artefacto en mano, siempre siendo cuidadosa de no registrar escenas que pudieran resultar incómodas para las involucradas.

Otro aspecto que llamó mi atención se vincula con el uso de los artefactos tecnológicos para el registro y la manera en que las características de cada uno de ellos generan distintos tipos de datos, tal como invitan a pensar los planteamientos de Mirzoef (2017) y Crary (1990) acerca de la evolución de las técnicas e instrumentos de observación.

Respecto a los artefactos que utilicé en la investigación, como mencioné en párrafos previos a cada una de las sesiones asistí con mi diario de campo (un cuaderno tamaño profesional de hojas blancas) en el que registraba con pluma descripciones generales de lo observado y en algunas incluía la hora para tener noción del momento en que acontecían y así tener mayor claridad para la reconstrucción. También anotaba frases específicas que llamaban mi atención a las que, si tenía cerca la grabadora de audio, agregaba el minuto y segundo aproximado en que eran dichas para posteriormente recurrir a ese fragmento específico en casa y, de considerarlo pertinente, incluir la transcripción del diálogo completo en el registro ampliado. La distribución de los cuerpos en el espacio era otro aspecto que registraba utilizando la inicial de los nombres de las participantes según estuvieran colocadas en el salón. Si bien estos registros eran mucho más sintéticos y comparados con los generados por otros artefactos, no brindaban un panorama completo de la complejidad de todo lo que sucedía en la sesión, fueron el eje a partir de cual reconstruí inicialmente las sesiones y estructuré los registros ampliados.

Un segundo instrumento fue la grabadora de audio que solía colocarla en el piso a veces cerca de mí y otras en medio de los círculos de diálogo formados por estudiantes y artistas-docentes. La cantidad y duración de los registros con este artefacto variaba pues dependía de la dinámica de la sesión y aunque nunca hice una grabación de corrido de las cuatro horas del seminario, estos registros solían ser los más largos y con mejor calidad en el audio, de ahí que frecuentemente recurría a ellos para una reconstrucción más completa de las sesiones.

Las dimensiones compactas de la videocámara digital, la facilidad para manejarla y las posibilidades de acercamiento a través del botón de zoom o para tomar imágenes fijas mientras se realiza una grabación, generaron registros con características particulares a través de los cuales me fue posible observar detalles en la interacción vinculados con los gestos, miradas y movimientos de estudiantes y artistas-docentes. Además, como plantea Ardèvol (1998), la cámara fue un instrumento de descubrimiento pues la observación posterior de los videos me permitió ver cosas que en el momento de la grabación *in situ* habían pasado desapercibidas. Cabe señalar que la duración de los videos fue mucho más corta que la de los registros en audio pues únicamente grababa momentos específicos que me parecían importantes para comprender la secuencia de las sesiones, la forma de trabajo de las artistas-docentes o que, desde mi

perspectiva, se relacionaban de alguna u otra forma con la confianza que al inicio de la investigación me interesaba analizar.

Por último, con la cámara fotográfica registré imágenes fijas de aspectos muy puntuales como las producciones parciales o finales de las estudiantes, los materiales utilizados por las artistas-docentes, la distribución de los cuerpos en el espacio, los acercamientos entre artistas-docentes o de estas con las estudiantes y de prácticas específicas que conforme realizaba las observaciones identifiqué como recurrentes. Cabe decir que debido a la resolución del instrumento y al tiempo que utilizaba para tomar las fotografías, la calidad era mejor que las registradas con la cámara de video.

La conjunción de todas estas formas de registro me permitió complejizar la construcción de los datos pues si bien lo escrito en el diario de campo y las fotografías se centraban básicamente en la comprensión de la organización del seminario y en aspectos específicos que según yo se relacionaban con la posibilidad, los registros en audio y video me permitieron ver muchos otros elementos, corregir algunas de mis impresiones iniciales respecto a lo que había creído escuchar o ver y descubrir aspectos que inicialmente no había considerado y que me permitieron argumentar cómo en las prácticas de las artistas-docentes se genera un ambiente de posibilidad para explorar y producir con las artes.

Sobre el análisis de las entrevistas puedo decir que comenzó desde la conclusión de cada una de ellas con las anotaciones que hice de los aspectos que me parecieron más significativos, posteriormente las escuché en su totalidad y ello me ayudó a entender en conjunto la lógica narrativa de cada interlocutora, la transcripción posibilitó identificar aspectos que había pasado por alto y complejizar –o en algunos casos corregir– varias interpretaciones iniciales. Una vez transcritas, las leí completas, comencé a clasificar con colores aspectos que iba detectando en función del guion (Anexo 1) e identifiqué otros nuevos.

En el intento de clasificación reconocí que algunos de sus dichos correspondían a varias categorías, ello me invitó a colocar en nuevo documento los fragmentos repetidos en diferentes categorías y aunque ello fue de utilidad para la organización de la información, solía recurrir a la transcripción completa para entender de dónde venía ese dicho en específico. Esta relectura constante de los fragmentos en su contexto narrativo me permitió tener claridad de lo compartido por cada artista-docente respecto a los diferentes temas que emergieron en el diálogo. Su lectura repetitiva también me permitió tener un panorama sobre el papel de las artes y lo pedagógico en su trayectoria

profesional y la manera en que su experiencia en la LEA-MDE-UPN-Cenart influyó en la definición de sus prácticas docentes interdisciplinarias en artes.

Respecto a la manera en que retomo fragmentos específicos de las observaciones, cabe decir que su recuperación varía según la categoría analítica a la que refieren pues hay aspectos que requieren la alusión a distintos momentos de una sola sesión, otros en los que es necesario un fragmento específico con un alto nivel de detalle en la descripción, otros en los que la parte de un diálogo es suficiente u otros en los que se requiere tener un panorama sintetizado de toda la sesión sin entrar en detalles. En ese sentido, la manera en que retomo el material empírico puede remitir a la narrativa cinematográfica en la que los distintos planos (gran plano general, general, de conjunto, entero, americano, medio, medio corto, primer plano, primerísimo plano o detalle) permiten generar una atmósfera específica, enfatizar sobre un aspecto particular y en su conjunto mostrar lo que a la directora le interesa comunicar o, en este caso, crear una mancuerna congruente entre mis interpretaciones y la evidencia que emerge del campo sobre la presencia de un ambiente de posibilidad para explorar y producir con las artes.

Siguiendo con las metáforas visuales y retomando lo planteado por Hammersley y Atkinson (1994) acerca de que “[e]n etnografía no se requiere que los datos se asignen a una única categoría ni que haya reglas explícitas para efectuar esta asignación” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 185), en distintas categorías recupero una misma situación o escena, pero según el enfoque y el énfasis que hago, es posible resaltar aspectos particulares, tal como en las imágenes caleidoscópicas conformadas por cristales de diferentes colores y en las que los giros y el haz de luz posibilitan distintas formas compositivas con protagonismos disímiles en los colores.

Para concluir me interesa compartir que, además de la reflexión, durante todo el proceso investigativo hubo una relaboración de los datos pues aunque en los registros ampliados ya estaban redactadas las sesiones, para poder explicar y argumentar las categorías que emergieron no siempre fue pertinente copiar y pegar lo ya descrito, pues había veces en que era necesario volver a los audios y videos para mostrar una capa más de detalle o sintetizar alguna situación para lograr tener un panorama general.

Capítulo 2. Artes, educación artística y pedagogía

Se aplaude mucho la maravilla de la apreciación y la gloria de la belleza trascendente del arte, sin tener en cuenta la capacidad para la percepción estética en lo concreto.
John Dewey

En este capítulo recupero algunos referentes de las artes, la educación artística y la pedagogía que permiten pensar en la posibilidad como apertura a múltiples realidades y rompimientos con formas establecidas de ser y hacer. Con la intención de comprender de dónde surge el miedo y la sensación de incapacidad de algunas docentes para trabajar con las artes, intentó escudriñar cómo se construye la relación de lejanía de la mayoría de las personas respecto a ese campo y para ello recupero planteamientos acerca de su construcción sociohistórica y su configuración como un campo restringido.

Posteriormente, expongo rompimientos con esa forma elitista de concebir el arte que evidencian la emergencia de la posibilidad, a la par que brindan elementos para comprender parte del *habitus* de las artistas-docentes y sus formas de concebir las artes. En seguimiento a las grietas que abren algunas propuestas artísticas del siglo XX, expongo planteamientos desde la educación artística y desde la pedagogía que dan pie a una forma de enseñanza de las artes inclusiva que habilita la oportunidad (Cornu, 2004), despierta la imaginación (Greene, 2005) y da pie a la posibilidad.

2.1. El arte como un campo restringido

Si rastreamos la etimología de la palabra arte, encontramos que deriva del latín *ars*, *artis* y del griego *téchnē* que significa habilidad, es decir, capacidad para hacer algo. Si partimos de su acepción etimológica, todos hacemos arte, es decir, tenemos habilidad para realizar diferentes tareas, no obstante, si pensamos en el arte como el trabajo de los artistas, es probable que nuestra idea cambie a una representación plástica, sonora, lingüística o corporal que supone belleza y armonía. Dicho cambio de idea se debe a lo que Shiner (2004) plantea como la invención del arte que tuvo lugar durante el siglo XVIII e implicó la separación de las artes mayores o liberales y las artes menores o mecánicas, diferenciación basada en que las primeras suponían procesos intelectuales y las segundas se reducían a la elaboración de productos útiles.

De acuerdo con este autor, antes del siglo XVIII cualquier actividad realizada con habilidad y gracia era considerada arte. Así, el trabajo de un zapatero se equiparaba con el de una persona dedicada a la pintura o la música. No fue sino hasta mediados del 1700 cuando se comenzó a diferenciar las artes mecánicas, serviles, artesanías u

oficios, de las artes educadas, nobles, elegantes o elevadas que posteriormente se llamaron bellas artes¹². La distinción también se trasladó a las personas que las realizaban, propiciando así un antagonismo entre artesanos y artistas. De esta forma, las obras de quienes hacían artesanías eran consideradas utilitarias, producto de un trabajo repetitivo y remunerado en oposición con la idealización de las creaciones originales y contemplativas de los artistas, libres de cualquier límite o regla y fruto de la inspiración, imaginación, genialidad y, en algunos casos, de su necesidad expresiva.

Esta distinción fue dando lugar a la idea del artista como genio cuyo entusiasmo era “irregular, salvaje, indomable, un fuego devorador [que lo llevaba] más allá de las reglas del arte y por encima de las reglas de la sociedad” (Shiner, 2004, pp. 165-166), concepción que también tiene prejuicios de género en tanto que sólo a los hombres se les consideraba capaces de llegar a serlo mientras que a las mujeres se les conferían actividades de “aficionadas” que no requerían habilidades intelectuales (Shiner, 2004).

Según Benjamin (2011) el uso y por tanto el valor que se le dio al arte en sus orígenes surgió porque estaba “al servicio de un ritual” (Benjamin, 2011, p. 15) que inicialmente fue mágico y después religioso. Este hecho le daba a la obra de arte un halo de misterio, magia o divinidad y la mantenía en una lejanía a la que no era posible acceder, aunque se estuviera cerca de ella. A estas cualidades, se suman la unicidad y autenticidad de la obra que junto con la lejanía caracterizan lo que Benjamin (2011) nombra aura¹³. La vinculación de la obra con el ritual dio lugar a su valor cultural, es decir, la valía de la obra radicaba en su relación con el uso ritual y la mayoría de las veces no importaba que fuera vista. Conforme pasó el tiempo, particularmente en el renacimiento, el ritual se secularizó hacia un culto a la belleza y con ello cobró fuerza el valor expositivo de la obra. Cabe señalar que Benjamin (2011) afirma que este valor se agudiza con la época de la reproductividad técnica y aunque reconoce que desde antes las disciplinas artísticas se emanciparon del uso ritual y se inclinaron hacia el valor expositivo, enfatiza sobre la manera en que “la reproducción técnica liberó al arte de su fundamentación en el culto” (Benjamin, 2011, p. 23).

¹² Aunque se suele ubicar su surgimiento con el libro “Las bellas artes reducidas a un único principio” de Charles Batteux en 1746, fue un proceso que llevó varias décadas y en el que jugaron diferentes factores económicos, sociales y artísticos interrelacionados entre sí (Shiner, 2004).

¹³ Benjamin problematiza la idea del aura de la obra artística desde diferentes perspectivas y con distintos argumentos que dejan ver cierta ambivalencia o contradicción (ver Bratu, 2019), sin embargo, para efectos de contribuir a la argumentación sobre la manera en que se ha concebido al arte históricamente, decidí recuperar solo esa idea sin negar que sus planteamientos van más allá de esto.

De esta forma, el culto a la belleza se institucionalizó en diversos espacios creados para conservar las obras de arte y enfatizar su unicidad e importancia (Shiner, 2004). Así, aunque se pueden rastrear los antecedentes de las salas de concierto y los museos en distintos momentos de la historia, fue en el siglo XVIII cuando cobraron mayor fuerza pues en ellas las obras de arte “podían ser objeto de experiencia y análisis con independencia de sus funciones sociales tradicionales” (Shiner, 2004 p.134). A su vez, la disposición espacial y las pautas de comportamiento de estas instituciones favorecieron una división simbólica y física entre los creadores y el público y con ello una actitud de escucha, contemplación, apreciación y atención profunda que posteriormente se denominó estética. Esta actitud estética se diferenciaba del goce sensorial porque tenía un carácter más intelectual vinculado con los sentidos superiores del oído y la vista.

Este panorama también dio lugar a la distinción entre dos tipos de público: uno culto que asistía a las exposiciones y conciertos, “cuya propiedad y educación habilitan para juzgar en materias políticas y culturales” (Shiner, 2004, p. 142) y por tanto capaz de apreciar las bellas artes; y otro público carente de esa capacidad llamado despectivamente “populacho”, dominado por “la emoción, los prejuicios y los intereses mezquinos” (Shiner, 2004, p. 142) que más que el placer estético buscaba la recreación y consumía las formas de cultura popular. Afirmaciones que tienen un tinte claramente racista y clasista, expresado de manera directa por Hume y Kant (Shiner, 2004), que Rancière (2010) refuta evidenciando la capacidad de cualquier persona para reflexionar estéticamente y que Bourdieu (2002, 2010) evidencia en su análisis del gusto y cómo la clase dominante o con mayor poder adquisitivo y por tanto con mayor capital económico y cultural, impone las reglas sobre lo que debe considerarse agradable o adecuado en términos estéticos.

Para el siglo XIX el reconocimiento de las bellas artes como un campo autónomo de cualquier otra actividad social, quedó claramente definido. Durante este periodo tiene lugar lo que Shiner (2004) denomina “apoteosis del arte” que implicó la transformación de las bellas artes en el Arte (con mayúscula) como “un reino independiente y privilegiado del espíritu, la verdad y la creatividad” (Shiner, 2004, p. 257). Sin embargo, aunque ello le da un estatus distinto que implica su reconocimiento como un campo particular con reglas y valor propios, ese mismo hecho, lo aleja de la realidad cotidiana de las personas y lo coloca en un lugar de privilegio al que tienen acceso sólo algunas: personas “con talento” para hacer artísticamente y personas educadas para apreciar lo que se produce en este campo.

Desde otro punto de vista, Geertz (1994) reconoce este distanciamiento y afirma que ha evolucionado un “formalismo estético” que obliga a hablar del arte con un lenguaje especializado que sólo ciertas personas dominan y comprenden, a partir de una rúbrica de belleza, armonía y cuestiones técnicas definidas por occidente. En oposición, este autor argumenta que el arte es un sistema cultural que supone entenderlo como un asunto local cuyos criterios para apreciarlo y reaccionar sensiblemente hacia él, dependen del contexto en el que tiene lugar. En ese sentido, y sin dejar de reconocerlo como una actividad diferenciada que responde a necesidades particulares, señala la importancia de “situarlo en el contexto de [...] otras expresiones de la iniciativa humana y en el modelo de experiencia que éstas sostienen colectivamente” (Geertz, 1994, p. 119). Para él, es necesario pensar que “una teoría del arte es al mismo tiempo una teoría de la cultura y no una empresa autónoma” (Geertz, 1994, p.133).

2.2. Rompimientos con el arte elitista: algunas propuestas del siglo XX

Ese “formalismo estético” y la institucionalización del arte es criticado por diferentes movimientos de vanguardia entre los que destacó el dadaísmo, fundado en 1916 por un grupo de poetas y artistas plásticos que cuestionaron radicalmente las lógicas que habían regido el mundo intelectual en general y el del arte en particular:

Los comienzos de Dada no fueron comienzos de un arte, sino de una repugnancia. Repugnancia por la magnificencia de los filósofos que durante tres mil años nos han estado explicando todo (¿para qué?); repugnancia por la pretensión de esos artistas representantes de Dios en la Tierra [...] repugnancia hacia una equivocada forma de dominación y de restricción *en masse*, que acentúa antes que atenúa el instinto humano por el poder; repugnancia hacia todas las categorías catalogadas [...] repugnancia hacia el divorcio del bien y del mal, lo hermoso y lo feo [...]. (Tzara, 1924 en Chipp, 1968, p. 416)

Parte de sus críticas se centraron en la manera en que el arte se separó de la vida cotidiana de las personas:

El arte no es la manifestación más preciosa de la vida. El arte no posee el valor divino y universal que la gente gusta atribuirle. La vida es algo mucho más interesante. Dada conoce la medida correcta que debe aplicarse al arte: con métodos sutiles y pérfidos, Dada lo introduce en la vida diaria. Y viceversa. En arte, Dada reduce todo a una simplicidad inicial, que se hace siempre cada vez más relativa [...] En el arte, lo Bello y lo Verdadero no existen; lo que me interesa

es la intensidad de una personalidad trasladada directamente, claramente, a la obra; el hombre y su vitalidad; el ángulo desde el cual mira los elementos y en qué manera sabe reunir sensación, emoción, en un encaje de palabras y sentimientos. (Tzara, 1924 en Chipp, 1968, p. 414)

En concordancia con ello, Marcell Duchamp, al reflexionar años después sobre el dadaísmo, en un texto que tituló “Pintura... al servicio de la mente” plantea que

Dada fue una respuesta radical contra el aspecto físico de la pintura. Una actitud metafísica. Se hallaba íntima y conscientemente relacionada con la “literatura”. Se trataba de una suerte de **nihilismo** hacia el cual todavía siento mucha simpatía. Fue una forma de salir de un estado mental... y de ser libre. (Duchamp, 1946 en Chipp, 1968, p. 422)

Lo expuesto en esta cita permite reflexionar sobre varios aspectos que marcaron, entre otras cosas, las propuestas posmodernas y contemporáneas¹⁴ del arte: el cuestionamiento de la pintura como medio primordial para las artes plásticas o visuales; las relaciones con otras disciplinas artísticas y la apertura a la interdisciplina; la negación de los principios que habían regido el mundo del arte y con ello la libertad de creación. Aspectos que se materializaron de manera clara en los ready-mades que refieren a objetos de uso cotidiano o industrial que se elevan a la categoría de arte por el hecho de presentarlos en una exposición, galería o museo y sobre los que Octavio Paz (1991) opinó lo siguiente:

La abundancia de comentarios sobre su significación [...] revela que su interés no es plástico, sino crítico o filosófico. Sería estúpido discutir acerca de su belleza o su fealdad [...] El ready-made no postula un valor nuevo: es un dardo contra lo que llamamos valioso. Es crítica activa: un puntapié contra la obra de arte sentada en su pedestal de adjetivos. La acción crítica se despliega en dos momentos. El primero es de orden higiénico, un aseo intelectual, el ready-made es una crítica del gusto; el segundo es un ataque a la noción de obra de arte. (Paz, 1991, p. 31)

¹⁴ Arthur Danto (1999) profundiza sobre las diferencias entre arte moderno, posmoderno y contemporáneo. Problematisa la idea de concebir lo contemporáneo únicamente como lo que está sucediendo en el momento actual e incluye el concepto de posmoderno para introducir la idea de que el arte ha superado la preocupación modernista por la técnica de creación y favorece la experimentación para crear objetos híbridos y ambiguos.

Así, la rueda de bicicleta sobre un taburete, el botellero, o el famoso urinario al revés que Duchamp nombró “fuente” (1917) y firmó con el pseudónimo R. Mutt,¹⁵ representaron una aguda crítica al arte institucionalizado a partir de generar una sensación de absurdo al ironizar el papel del museo como legitimador de lo que puede o no considerarse como arte, cuestionar la concepción del arte como objeto único realizado de forma virtuosa, negar la figura de la artista como creadora, anular los criterios del gusto estético y los principios de belleza, armonía y proporción característicos de las obras de arte.

A la par del dadaísmo surgieron otras vanguardias y movimientos artísticos entre los que destacan el estridentismo mexicano cuyos integrantes provenientes de las artes plásticas y del mundo literario dieron forma en 1921 “a una nueva propuesta visual y una nueva manera de ver el mundo, ambas a contracorriente de la cultura predominante de su época” (Sánchez, 2010, p. 12). Los estridentistas recurrieron a las nuevas técnicas de reproducción (Benjamin, 2011), especialmente al grabado y la fotografía, lo que permitió que sus obras se publicaran en revistas y suplementos culturales y de esta forma llegaran a públicos de manera más incluyente.

También cabe mencionar la propuesta educativa y creativa de la Bauhaus, escuela fundada en 1919 por Walter Gropius en la ciudad de Weimar cuya traducción literal es “casa de construcción” y en la que a través de su enfoque formativo se intenta romper con las fronteras entre la industria, el arte y la artesanía, al tiempo que se educa para el trabajo, el arte y la acción. En palabras de su fundador,

[e]l propósito de la Bauhaus era buscar una nueva y poderosa correlación entre todos los procesos de la creación artística que culminara en un nuevo equilibrio cultural de nuestro entorno visual [...] Partiendo el análisis de las bases biológicas de la percepción humana, se investigaron los fenómenos ligados a la forma y al espacio desde un espíritu de absoluta curiosidad y con la intención de configurar medios objetivos que vincularan la creatividad individual con el acervo compartido. Una de las máximas fundamentales de la Bauhaus fue la exigencia de que los planteamientos del profesor nunca se impusieran a los estudiantes [...] El estímulo que pudiera recibir del profesor, sólo debía ayudar a que el estudiante descubriera sus propias capacidades. (Gropius, 2019, pp. 11-12)

¹⁵ Hay versiones de que fue Elsa von Freytag-Loringhoven quien hizo ese ready-made y se lo regaló a Duchamp, lo cual tendría sentido pues los dadaístas estaban en contra de la figura del artista y por tanto de la autoría.

Otra propuesta educativa artística que vale la pena mencionar y que surge en el contexto mexicano es la de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, iniciadas por el pintor Alfredo Ramos Martínez en 1913 con la intención de que los estudiantes de la Academia de San Carlos trabajaran directamente en contacto con la naturaleza y su trabajo tuviera mayor espontaneidad e improvisación. Esta propuesta la continuó José Vasconcelos en los años 20 y la dirigió también a niños campesinos e indígenas, a quienes no se les exigían requisitos de ingreso y se les brindaba el material de manera gratuita (Lear, 2019).

Para 1925 había ya cuatro sedes de estas escuelas. Su sistema de enseñanza variaba según la sede, pero casi en todas se iniciaba por una contemplación de la naturaleza para obtener una visión personal y así, al representar su experiencia en el lienzo, el estudiante afirmara la confianza en su capacidad. La práctica era libre en el tema y la expresión, aunque el maestro hacía observaciones de línea, estructura y color (Reyes, 1984). En el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se dio continuidad a las iniciativas de incorporar a la educación artística a las clases sociales menos favorecidas y se fundaron la Escuela Libre de Escultura y Talla Directa y los Centros Populares de Pintura, a éstos asistían mayoritariamente “trabajadores urbanos o hijos de éstos, en vez de campesinos. Se les instruía en pintura, dibujo y grabado con un método que buscaba estimular la sensibilidad artística de los niños, ayudándolos a descubrir las cualidades del entorno urbano” (Lear, 2019, p. 158).

El surgimiento de otras formas de entender el hacer artístico y al artista, sentó las bases para romper con la idea de la obra de arte como algo acabado, producto del genio y virtuosismo del artista y, aunque en la década de los sesenta las vanguardias artísticas se institucionalizaron al ser reconocidas por los valores burgueses que en su origen criticaron y perdieron su esencia combativa (Calinescu, 1991)¹⁶, sus propuestas trasgresoras dieron lugar a una concepción contemporánea del arte, caracterizada por la apertura y la ambigüedad, en la que el espectador, además de observar, puede manipular, intervenir o formar parte de la obra (Hernández & Martín, 1998).

Los cuestionamientos a la obra de arte y al papel de la artista fueron retomadas de diversas maneras por artistas de la segunda mitad del siglo XX. Uno fue el artista alemán Joseph Beuys que formó parte del movimiento Fluxus¹⁷ y quien acuñó, entre otras, la frase “Todos somos artistas” para hacer referencia a que a lo largo de la historia

¹⁶ Para profundizar sobre las contradicciones y paradojas de las vanguardias artísticas, ver Groys (2014)

¹⁷ Movimiento artístico que surge en 1962 a partir del interés en Dada y el trabajo de John Cage. Busca la fusión de las diferentes disciplinas artísticas y “mezcla la alta cultura con la popular, el arte, el juego, lo insignificante y un inexistente valor mercantil del producto o acciones realizadas” (Vásquez, 2009, s/p.).

las personas han sido capaces de organizarse socialmente y esa organización es la muestra más clara de creatividad, por esa razón, como todas formamos parte de una organización social, todos somos artistas. Esa forma de organización ha sido sofocada por la búsqueda del éxito, la competencia y la individualidad propias de la sociedad capitalista, de ahí que en sus propuestas artísticas haga una crítica directa hacia ellas y rompa con la idea de autoría individual, reproduciendo en serie sus obras o invitando a cualquier persona a participar en ellas.

Para él, el arte es un desarrollo intelectual al que cualquier persona puede tener acceso, con ello en mente, en 1973 fundó junto con otros artistas la “Universidad Libre Internacional de Creatividad e Investigación Interdisciplinaria” con la intención de que quienes accedieran a ella desarrollaran su potencial creativo pues éste no debía suponer únicamente “talento, intuición, imaginación y esfuerzo [sino] también [podía] ampliarse a la capacidad de organizar material de otros campos socialmente relevantes” (Beuys, 1973, p. 65). Desde su punto de vista, esta nueva definición de creatividad permitiría superar “los conceptos de lejanía al mundo aplicado a los artistas y lejanía al arte aplicado a los no-artistas” (Beuys, 1973, p. 67). El reconocimiento de la capacidad de todas las personas de moldear, diseñar y esculpir el mundo, fomentaría individualidades libres y fortalecidas espiritualmente que pudieran sentar relaciones de cooperación.

El cuestionamiento sobre quien puede o no ser artista y por lo tanto hacer arte tuvo lugar en diferentes disciplinas y de distintas maneras. Si bien la lista puede ser amplia, para efectos de este apartado decidí recuperar los planteamientos de cuatro artistas, cada uno proveniente de las cuatro disciplinas que se trabajan en el seminario especializado y cuyas ideas brindan algunos elementos para comprender el concepto de arte del que parten las artistas-docentes del estudio.

John Cage (1912-1992), músico estadounidense que experimenta con el ruido y largos lapsos de silencio con la intención de capturarlos y controlarlos para utilizarlos como instrumentos musicales y generar “organizaciones de sonido”, término que utiliza para sustituir la palabra música que “es sagrada y se reserva sólo para instrumentos del siglo XVIII y XIX,” (Cage, 1958, p. 66). Su propuesta de creación se basa en el azar, define sus piezas como indeterminadas y con ellas busca

que el oyente comprenda claramente que la audición de la pieza es una acción suya, que la música, digamos, es suya, más que del compositor; porque el compositor no está en la misma posición que él respecto a ella... él oye en

realidad algo distinto de lo que cualquier otro pueda oír. (Kostelanetz, 1973, pp. 20-21)

Esta visión del espectador oyente como alguien activo, conecta con su idea de que cada representación es diferente pues los sonidos generados por el ambiente y por el público, modifican la pieza. En ese sentido, las piezas no son obras terminadas creadas por una persona única y talentosa llamada artista, figura que, desde su punto de vista, ha sido construido y potenciado desde Europa:

[Kostelanetz:] ¿Y le molesta eso... el admitir que cualquiera puede ser un artista, independientemente de su talento?

[Cage:] No, no, en absoluto. En absoluto. Ese es un problema europeo, sabe, no un problema norteamericano, todo ese asunto de la jerarquía... de querer hacer lo mejor de lo mejor. Y lleva siglos, relativamente hablando, librarse de ese asunto europeo. Pero ahora hay gente que se ha liberado de él. (Kostelanetz, 1973, p. 23)

Compatriota y colega de Cage, pero proveniente de las artes visuales, Allan Kaprow (1927-2006) propone vincular de manera clara y evidente el arte con la vida a través de fomentar la participación de los espectadores en las obras. Es creador de los happenings, prácticas de arte activo que,

a diferencia de las artes del pasado, carecen de principio, nudo o desenlace estructurados. Su forma es abierta y fluida; no se persigue ningún objetivo obvio y, en consecuencia, nada se obtiene de ellos salvo la seguridad de haber presenciado cierto número de sucesos con una atención mayor de la habitual. Su existencia se limita a una actuación única o solo unas pocas, luego desaparecen para siempre siendo sustituidos por otros nuevos. (Kaprow en Kelley, 2016, pp. 59-60)

En suma, el planteamiento de Kaprow implica “des-artizar”, es decir, sacar al arte del arte o generar un no-arte. Para erradicar las prácticas provenientes de la visión tradicional que han colocado al artista en un pedestal ajeno al mundo real, propone la formación del des-artista en la que se debe romper con todas las creencias respecto al arte, abrirse a la duda y confusión y realizar un arte que se mire en la vida. De esta forma, el arte retomará el rol de la filosofía como cuestionadora de la vida, invitará a reflexionar sobre ella y sus ambigüedades y “desvelar[á] la experiencia que nos ofrece” (Kaprow en Kelley, 2016, p.129).

Más o menos en esta misma línea pero desde el ámbito teatral y en el contexto de un gobierno dictatorial y represivo, el actor, dramaturgo y director brasileño Augusto Boal (1931-2009) influenciado por los planteamientos de Paulo Freire, crea a mediados de la década de los 70 “el teatro del oprimido”, propuesta fundamentada en dos principios: 1) que el público pasivo y receptivo se convierta en “protagonista de una acción dramática, sujeto creador, transformador” (Boal, 1980, p. 15) y, 2) que la experiencia de creación no se limite a la reflexión sobre el pasado sino a preparar acciones para el futuro, “[t]erminemos con el teatro que no hace sino interpretar la realidad: ¡hay que transformarla!” (Boal, 1980, p. 16)¹⁸.

El trabajo se fundamenta en situaciones concretas de opresión vividas por los participantes, su respectivo análisis, investigación y propuestas de transformación para llevar a la escena y a partir de ello, incitar a su liberación en la vida cotidiana. Para lograr su cometido diseña diferentes ejercicios lúdicos con la intención de que las personas participantes entren en condición y se desinhiban, también utiliza distintas técnicas que buscan incitar la transformación de lo que se percibe como opresión a través de la participación en la ficción. Plantea que para que su propuesta sea eficaz debe practicarse masivamente, intentando llegar a la mayor cantidad de población posible pues desde su perspectiva,

la actividad artística es natural en todos los hombres y en todas las mujeres. Lo que nos limita y reduce en nuestra capacidad de expresión son las represiones que padecemos por nuestra <<educación>>. Los niños bailan, cantan y pintan. Luego, la familia, la escuela, el trabajo los reprimen y acaban por convencerlos de que no son ni bailarines, ni cantantes, ni pintores. Sin embargo, debemos aceptar que todos los hombres son capaces de hacer todo lo que un hombre es capaz de hacer. Es evidente que no todos lo lograrán con el mismo brillo, pero todo el mundo podrá hacerlo. (Boal, 1980, p. 16)

La afirmación de que la actividad artística es natural a todas las personas fundamenta también la propuesta dancística denominada “Improvisación de contacto” creada en 1972 por el bailarín y coreógrafo estadounidense Steve Paxton (1939) bajo la premisa

¹⁸ Planteamiento que remite a la idea de distanciamiento de Bertolt Brecht que busca que los espectadores sean conscientes de que están viendo una ficción, que no se identifiquen con los personajes o se pierdan en el argumento de la obra y adopten una actitud crítica y reflexiva sobre lo observado para así superar “el embrutecimiento del espectador fascinado por la apariencia y ganado por la empatía” (Rancièrè, 2010, p. 12). Dicho argumento es cuestionado por el propio Rancièrè (2010) quien problematiza la acepción del arte político y debate “la capacidad transformadora” del arte, arguyendo que el arte *per se* no tiene ese poder, sino que éste depende de los espectadores y de su capacidad de decisión para dejarse afectar o no por lo que observa.

de que cualquier movimiento puede ser considerado como danza y cualquier cuerpo puede apreciarse de manera estética. De acuerdo con Novack (1990), esta propuesta se fundamenta en que las personas se expresen libremente mediante un movimiento natural que surge del contacto entre los cuerpos sin que en él medie la razón o el dominio de la técnica. La improvisación está presente en todo momento pues depende del contacto con las otras personas, no hay pasos preestablecidos y no se tiene certeza de la intensidad o dirección que el movimiento tomará.

En esta propuesta hay un rompimiento con el eje vertical del cuerpo de tal forma que cualquier parte puede usarse como soporte. La percepción es un aspecto fundamental que implica la escucha al propio cuerpo, la receptividad al contacto con las otras, el cuidado de los cuerpos y por tanto, la confianza para moverse en libertad. Sus performances tienen lugar en salones de danza o espacios abiertos que favorecen el libre movimiento, no hay un escenario que simbólicamente represente la división entre artistas y personas espectadoras y cualquier asistente puede participar de acuerdo con su necesidad, interés y curiosidad por el movimiento, en ese sentido, no hay una división o jerarquía entre las personas a partir de su experiencia dancística. (Novack, 1990).

Estas prácticas artísticas demandan una manera particular de observación y análisis distinta a la de las manifestaciones artísticas tradicionales centradas principalmente en la armonía compositiva. Una de estas maneras es la de la estética de lo performativo propuesta por Fisher-Lichte (2011) quien, a partir de una teorización desde el teatro invita a analizar dichas prácticas considerando cuatro aspectos: 1) el vínculo entre artistas y espectadores, 2) la organización de la materialidad y el espacio en el que tienen lugar los performances, 3) la emergencia del significado y 4) la posibilidad de concebirlos como acontecimientos que favorezcan el reencantamiento del mundo.

A su vez, estas propuestas que rompen la forma tradicional de entender y vivir las artes, fundamentan varias propuestas de educación artística contemporánea (Acaso, 2009; Agirre, 2003,2005; Agra, 2013; Barbosa, 1998; Blanco & Cidrás, 2019; Camnitzer, 2017; De Pascual & Lanau, 2018; Marín, 2003; Mesías, 2019; Michel, 2016; Saldanha & Torres de Eça, 2014; Torres de Eça, 2016; Torres de Eça, Agra & Trigo, 2012;) en las que se parte del planteamiento de que cualquier persona puede acercarse a las artes y experimentar con sus medios.

2.3 Referentes principales en educación artística

Así como varios artistas de la segunda mitad del siglo XX propusieron eliminar las fronteras entre el arte y la vida, hubo pensadores provenientes de otros campos de las ciencias sociales que hicieron planteamientos en esa misma línea. Uno fue el crítico de arte británico Herbert Read (1991) quien en su libro *Educación por el arte* –escrito durante la segunda guerra mundial– planteó que las artes posibilitan la expresión de sentimientos y la comunicación de ideas, habilidades que se requieren para que cualquier persona lleve a cabo la actividad o profesión que le interese. Así, de acuerdo con este autor, el fin de la educación será formar artistas que tendrán las habilidades necesarias para las actividades que contribuyen al desarrollo de la sociedad y lograr la paz que requiere la humanidad.

Si bien, en su momento las aportaciones de Read ayudaron a fundamentar la importancia de las artes en la educación y en la vida social, en este apartado decido centrar mi atención en los planteamientos del filósofo pragmatista estadounidense John Dewey, de su discípulo, el artista visual y doctor en educación Elliot Eisner y de autoras y formadoras iberoamericanas cuyas ideas vienen de campos y tradiciones disímiles que surgen en contextos muy distintos, pero que en su conjunto me permiten pensar en la manera en que la posibilidad emerge en procesos formativos que suponen el vínculo entre las artes y la educación.

John Dewey (1859-1952) en su libro *El arte como experiencia* (2008) escrito originalmente en 1934, señala que la acepción común del arte remite a sus productos finales (pinturas, esculturas, sinfonías, obras de teatro, novelas, etc.) y se deja de lado la experiencia humana de creación que estos suponen, generando así una separación entre el arte y la vida cotidiana:

Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética. El arte se remite a un reino separado, que aparece por completo desvinculado de los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus padecimientos y logros. (Dewey, 2008, p.3)

Para que este alejamiento tenga lugar, el autor analiza diferentes factores entre los que destacan la institucionalización del arte en los museos y espacios exclusivos para su apreciación y las formas de producción artística pues, aunque las obras de arte entran en la lógica capitalista y se convierten en artículos que se venden en el mercado, su

producción es ajena a la industria moderna de fabricación en masa y el trabajo de los artistas se distancia de la

corriente normal de los servicios sociales. Resulta de aquí un peculiar <<individualismo>> estético. Los artistas encuentran pertinente dedicarse a su trabajo como un medio aislado de <<autoexpresión>>... se sienten a menudo obligados a exagerar su separación hasta la excentricidad; en consecuencia, los productos artísticos toman si cabe, con mayor grado, el aire de algo independiente y esotérico. (Dewey, 2008, p. 10)

De esta forma, el arte aparece como una “importación traída de un lugar extraño a la experiencia” (Dewey, 2008, p. 14). Para fundamentar sus argumentos en contra de esta concepción lejana del arte, el autor profundiza sobre la experiencia y sus características. Su argumento inicial refiere a que todo el tiempo estamos en interacción con el entorno que nos rodea y esa interacción es a través de los sentidos, es decir, hay una percepción estética en todas las actividades que llevamos a cabo, y si bien hay personas que prestan más atención a diferentes detalles para llevar a cabo su trabajo y hacerlo con calidad, la gran mayoría es capaz de observar, escuchar, tocar, oler y saborear.

Así, toda experiencia es estética pues parte de la percepción, no obstante, a diferencia de los actos cotidianos que pasan desapercibidos, para que un hecho se considere experiencia, debe dejar una impronta o recuerdo que posteriormente se articulará con una experiencia posterior, de ahí que no tenga un fin o cese abrupto sino una consumación que la deja abierta para enlazarse con otra. Si bien la unidad principal de la experiencia es el componente estético (perceptivo), ésta tiene tres cualidades: la emocional que funciona como la fuerza cimentadora que selecciona lo que considera importante y le da sentido a la experiencia, la práctica que supone la realización de una actividad y por tanto la interacción con el medio, y la intelectual en la que a través del pensamiento se le da significado a la experiencia y a partir de ello puede sacarse una conclusión.

Dewey (2008) explica que si bien todas las experiencias tienen los componentes mencionados, uno de ellos puede tener mayor peso y si es así, se consideraría como una experiencia intelectual, emocional, práctica o estética, en el caso de la última, la atención se concentraría en las cualidades del entorno u objeto con el que se interacciona, en ese sentido, una experiencia estética puede darse con un atardecer, una flor o una obra de arte, así –recuperando su planteamiento sobre la necesidad de traer el arte a la vida cotidiana y bajarlo del pedestal en el que ha sido colocado–

cualquier persona puede tener una experiencia estética porque tiene la capacidad de percibir.

Su planteamiento también supone superar “[l]a división de ocupaciones e intereses en compartimentos” (Dewey, 2008, p. 24), la oposición entre cuerpo y mente y trascender la costumbre de dar mayor valor a lo intelectual en detrimento de lo sensorial o emocional.

Los sentidos son órganos a través de los cuales la criatura viviente participa directamente de los sucesos del mundo que lo rodea. En esta participación, la maravilla y esplendor variados de este mundo se hacen reales para él, en las cualidades que experimenta. Este material no puede oponerse a la acción, porque los aparatos motores y la <<voluntad>> misma son los medios que conducen y dirigen esta participación. No puede contraponerse al <<intelecto>>, porque la mente es el medio por el cual la participación se hace fructífera a través de la sensibilidad; la mente extrae y conserva los valores que impulsarán y servirán el trato de la criatura viviente con su entorno. (Dewey, 2008, p. 25)

Para Dewey (2008), en el trabajo artístico la unidad estética de la experiencia se articula con la intelectual en tanto que el “artista realiza su pensamiento en los medios cualitativos mismos con que trabaja, y sus fines se encuentran tan cerca del objeto que produce que se funden directamente de él” (Dewey, 2008, p. 17), en este sentido, la producción artística no es una mera “actividad espontánea y sin control” (Dewey, 2008, p. 56). Para profundizar sobre ello utiliza los conceptos de hacer y padecer, el primero supone una acción o producción y el segundo, la afectación de las cualidades de los objetos con los que se interactúa.

Un pintor debe padecer conscientemente el efecto de cada toque de pincel, o no será consciente de lo que está haciendo y del estado en el que se encuentra su trabajo. Además, debe ver cada conexión particular del hacer y el padecer en relación con el todo que desea producir. Aprender tales relaciones es pensar, y uno de los modos más exactos de pensamiento [...] Pensar efectivamente en términos de relaciones de cualidades, es una demanda tan rigurosa para el pensamiento, como lo es pensar en términos de símbolos verbales y matemáticos. De hecho, puesto que las palabras se manipulan fácilmente de modo mecánico, la producción de una obra de arte genuina reclama probablemente más inteligencia que la que se denomina pensamiento entre aquellos que se jactan de ser <<intelectuales>>. (Dewey, 2008, p. 53)

El ir y venir entre el hacer y padecer dejan ver que el “artista, mientras trabaja, encarna en sí mismo la actitud del que percibe” (Dewey, 2008, p. 56), en otras palabras, el acto de crear implica tanto lo artístico como lo estético, es decir, la producción y la percepción y el goce. Asimismo, lo hecho y lo padecido son “recíproca, acumulativa y continuamente instrumentos uno del otro” (Dewey, 2008, p. 58). Este juego entre el hacer y padecer, se traslada también al espectador pues al percibir la obra se deja afectar por ella (la padece), pero al mismo tiempo realiza acciones parecidas a las del creador: “selecciona, simplifica, aclara, abrevia y condensa de acuerdo con su interés” (Dewey, 2008, p.62).¹⁹ Estas acciones además de reafirmar el planteamiento sobre la percepción a través de los sentidos como inteligencia o pensamiento, abonan a uno de los argumentos centrales de Dewey acerca de que el arte forma parte de la vida cotidiana pues nuestras habilidades perceptivas nos permiten apreciarlo y al hacerlo, llevamos a cabo acciones y decisiones que impactan a nivel personal, dando así lugar al arte como experiencia.

Elliot Eisner (1933-2014), en *Educación la visión artística* (1995) publicado originalmente en 1972, plantea que la enseñanza del arte debe considerar tres ámbitos: el cultural, el productivo y el crítico. El primero supone la comprensión del arte como un fenómeno histórico-social y considerar los aspectos contextuales que rodean tanto a las obras de arte que se toman como referente como a las que generan los estudiantes. Los otros dos ámbitos se vinculan claramente con lo planteado por Dewey acerca de la relación dialéctica entre el hacer y padecer de los artistas que mientras producen prestan atención a todo lo que perciben. Es decir, la actividad artística y estética son indisociables, planteamiento que supera los enfoques imperantes en la mayoría de las escuelas de educación básica que se centran en el hacer a través de las manualidades o el “art making”, que reducen el componente intelectual y reflexivo de la actividad artístico-estética, que dejan de lado la importancia de prestar atención a lo que se hace y a la calidad de los materiales que se utilizan (sonidos, movimientos, palabras, texturas, colores, etc.) y que no toman en cuenta la importancia de dedicar un momento para apreciar las cualidades de los productos que generan los estudiantes y reflexionar sobre su proceso creativo.

Si bien Eisner recupera de Dewey los planteamientos sobre la intelectualidad del quehacer artístico y su vínculo con el acto perceptivo, centra gran parte de sus reflexiones en aspectos específicos que los educadores artísticos deben considerar para

¹⁹ Rancière (2010) afirma lo mismo, pero orienta sus argumentaciones a la problematización de la relación entre el arte, la política y la emancipación.

la enseñanza de las artes. A continuación, menciono los que me parecen más relevantes:

- Contribuir a que los estudiantes sean conscientes de su individualidad, a través de brindarles elementos que les permitan reconocer lo que hay de propio y único tanto en ellos como en sus obras.
- Darles herramientas para que aprendan a observar y reflexionar sobre sus procesos creativos y los productos que generan, de esta forma se favorecerá la articulación entre la actividad artística y estética.
- “[R]efinar la conciencia que tiene el alumnado de las cualidades estéticas presentes en el arte y en la vida” (Eisner, 2002, p. 144) e incitarlos a que extrapolen su sensibilidad con las obras de arte a las cualidades del entorno que los rodea y las actividades de su vida cotidiana.
- Recuperar los saberes, intereses y habilidades del alumnado para diseñar situaciones educativas que le brinden retos u oportunidades de elección. Para ello es importante considerar los materiales adecuados y las tareas específicas a realizar. Lo anterior propiciará que lo que se proponga tenga sentido para ellos y les genere el deseo de continuar aprendiendo.
- “Lo que dice un enseñante para ayudar a un estudiante puede reforzar o debilitar la capacidad de éste para resolver el problema al que se enfrenta” (Eisner, 2004, p.100). Por esa razón, los docentes deben ser muy cuidadosos con las indicaciones que dan, considerar los contenidos trabajados en sesiones anteriores y diseñar de manera consciente y detallada el andamiaje²⁰ que favorecerá que el estudiantado afronte el reto y lo resuelva con éxito de manera autónoma o en colaboración con el docente o un compañero.
- Plantear los problemas con claridad y apertura para que tenga cabida la interpretación personal de los estudiantes y reconocer el momento apropiado para retirarse y posibilitar así un descubrimiento autónomo.
- Retroalimentar el trabajo de otros docentes y el propio a partir de observar sus clases y ser observados, ello coadyuvará a reconocer algunos aspectos a mejorar.

²⁰ Retoma el concepto que Vigotsky utiliza para crear un puente entre lo que él nombra Zona de Desarrollo Real y Zona de Desarrollo Potencial.

- Estimular el desarrollo artístico de los estudiantes, a partir de dar seguimiento a sus procesos, reconocer y valorar sus resultados, y proponer relaciones con las obras de otros artistas.
- Tener habilidad para adaptarse al ritmo de la clase marcado por el alumnado e improvisar a partir de las necesidades que surjan.
- Cuidar el tono que se usa al hablar y ser prudente y constructivo en los comentarios que se hacen a sus creaciones artísticas pues en muchas ocasiones, se aprende más de los comportamientos y actitudes de los docentes, que de los propios contenidos que se intentan enseñar. En este sentido, prestar atención en las relaciones interpersonales con los estudiantes es un aspecto esencial en la enseñanza y es muy importante propiciar que el vínculo docente-estudiante se fundamente en la confianza, honestidad, respeto y comprensión de los sentimientos e ideas de ambos.
- Permitir la expresión de los estudiantes, pero a partir de la claridad en los propósitos de formación que se pretenden lograr, superando así actitudes puramente exploratorias. De igual forma, es necesario que el alumnado comprenda que, al igual que los artistas, tiene algo que decir. Para ello, además de favorecer aprendizajes técnicos relacionados con el dominio de materiales, es importante orientarlo para que defina los propósitos de sus creaciones.
- Para motivar a los estudiantes y que las acciones del profesorado sean instructivas en sí mismas, es importante trabajar junto con ellos en un problema artístico creativo, que hablen de obras, las comparen y valoren, y las analicen en relación con su contexto de creación.
- Generar un clima de la clase o contexto de trabajo que propicie la autonomía, colaboración y comunidad, para ello se requiere que el docente defina normas que favorezcan que los estudiantes se ayuden entre ellos, intercambien puntos de vista respecto a sus creaciones y las retroalimenten, tengan al alcance los materiales que puedan requerir y puedan desplazarse libremente por el salón.
- Considerar como un aspecto fundamental que el ambiente de la clase lo genera principalmente el docente y que tanto el clima como la manera en que enseñe, afectarán el potencial educativo de las artes y trascenderán la idea de que la educación artística se centra exclusivamente en la transmisión de técnicas artísticas.

Eisner señala de manera reiterativa en diferentes escritos (2002, 2003, 2004) el potencial educativo de las artes, en ellos expone lo que la educación puede aprender de ellas y cómo contribuyen al desarrollo personal y a la transformación de la conciencia. En seguida nombro algunas de estas potencialidades:

- A diferencia de lo que se suele ponderar en la escuela acerca de que hay una respuesta correcta a un cuestionamiento específico, las artes al celebrar “la imaginación, la diversidad de perspectivas y la interpretación personal” (Eisner, 2002, p. 122) dan lugar a diferentes soluciones que pueden asumir distintas formas.
- La forma es a la vez contenido no sólo porque las cualidades de las ideas o conceptos que se quieren expresar artísticamente exigen pensar en las formas más adecuadas para hacerlo, sino también porque la atención en la forma invita a percibir detalladamente las cualidades y posibilidades de los materiales que se deciden utilizar para expresar.
- El trabajo con las artes invita a asumir la incertidumbre como parte del proceso de creación pues mientras se está produciendo, los resultados que se van obteniendo y la percepción atenta de ellos, pueden llevar a un resultado distinto del pensado originalmente. En ese sentido también dan lugar a la improvisación y a la flexibilidad de pensamiento, rompiendo así con una perspectiva a menudo privilegiada en la escuela, que supone utilizar métodos rigurosos para obtener objetivos fijos. La vía distinta que propician las artes puede generar sorpresa, vivir el proceso como una aventura que implique descubrimientos y “tiene más probabilidades de producir algo valioso que la rígida adhesión a un plan preestablecido” (Eisner, 2002, p. 125)
- En tanto que los estudiantes aprenden a controlar las cualidades de su movimiento, voz y formas visuales, descubren los efectos de sus habilidades. En otras palabras, la experiencia con las artes puede ayudar al alumnado a descubrir sus capacidades de sentir e imaginar y con ello encontrar mundos ajenos a “lo literal, concreto y práctico” (Eisner, 2002, p. 127).
- La actividad artística ligada con la estética propicia que se preste atención al todo, pero al mismo tiempo a las relaciones entre las partes que lo constituyen, ello contribuye a desarrollar una nueva forma de visión aplicable a otros ámbitos de la vida. A su vez, la percepción estética refinada invita a dejarse conmover por aspectos particulares del entorno que nos rodea.

- El trabajo con las artes incita “el deseo de explorar la ambigüedad [y] de estar dispuesto a evitar una conclusión prematura en la búsqueda de resoluciones” (Eisner, 2002, p. 145). Lo primero supone tener una perspectiva compleja de lo que se percibe, superar las dicotomías, asumir algo como totalmente correcto o verdadero y analizar los fenómenos o situaciones desde distintos puntos de vista, esto último se vincula con lo segundo (evitar conclusiones apresuradas) pues es una invitación a profundizar y encontrar distintas posibles respuestas a un problema, reto o circunstancia particular.
- Al dirigir la atención hacia lo que sentimos o creemos respecto a una obra de arte, la experiencia con las artes se convierte en un medio para “explorar nuestro propio paisaje interno [...] descubrimos lo que somos capaces de experimentar [y] [reconocemos] el alcance de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad” (Eisner, 2004, p. 28)

La carga intelectual del hacer artístico, defendida ampliamente por Dewey (2008) en *El arte como experiencia* y difundida por Eisner a través de los tres ámbitos para la enseñanza de las artes (productivo, crítico cultural), es uno de los ejes que caracterizan las propuestas actuales de educación artística que abogan para que sea reconocida como una forma de conocimiento que implica percibir y “hacer con la cabeza” (Acaso, 2009, p. 18), no sólo con las manos o el cuerpo.

Asimismo, varias de estas propuestas promueven la vivencia del arte como un proceso que supone la implicación personal y emocional de las personas, en el que la experimentación, la prueba y el error, el cuestionamiento, la incertidumbre y el descubrimiento son aspectos fundamentales para la creación; propuestas en las que el rompimiento con los estereotipos, la apertura a otras posibilidades, el acercamiento al arte contemporáneo y el énfasis en la percepción y atención a los detalles, favorecen el desarrollo de la creatividad²¹ y de un sentido estético más amplio y comprensivo que a su vez se fortalece en colectivo, a partir del intercambio con los puntos de vista de otras compañeras o de las docentes a quienes se les propone una actitud abierta que les permita establecer relaciones respetuosas y de reconocimiento hacia las capacidades del estudiantado. De estas propuestas recupero algunas que, desde mi perspectiva, aportan elementos para comprender las prácticas en educación artística en el campo de

²¹ Desde el campo del arte, no desde la educación artística, artistas-diseñadores como Bruno Munari (2018) y Kery Smith (2017) han hecho propuestas para flexibilizar la mente y crear alternativas a partir del juego, la imaginación y la observación atenta.

la formación docente, y particularmente, las prácticas de las artistas-docentes en las que centro el estudio.

Imanol Agirre es profesor investigador vasco de la Universidad Pública de Navarra, denomina su perspectiva formativa como pragmatista y recupera los planteamientos de Geertz y Dewey para fundamentarla. Parte del argumento del arte como sistema cultural que surge en un contexto local particular cuyas prácticas colectivas le dan sentido y significado (Geertz, 1994) y retoma la idea del arte como experiencia en tanto que defiende la capacidad de todas las personas de percibir estéticamente tanto los objetos artísticos como situaciones de la vida cotidiana (Dewey, 2008). Agirre (2005) considera estas ideas para proponer una educación artística que recupere todo tipo de obras sin concentrarse exclusivamente en lo que por siglos se ha nombrado “bellas artes” y se amplíe el espectro a la cultura popular, las artesanías, las manifestaciones urbanas y el arte infantil. Desde su postura,

la posibilidad de que algo pueda ser experimentado estéticamente no reside en la cosa en sí, ni en el origen de la propia experiencia, sino en la intención, en la forma y en el sentido que el receptor da a su relación con el concepto o el evento. (Agirre, 2005, p. 325)²²

En este sentido, la relación con el arte no debe darse exclusivamente en un nivel analítico, sino progresar a un nivel emotivo en el que los docentes en formación y sus futuros alumnos se impliquen con la obra (cualquiera que esta sea) a partir de sus intereses particulares, sus experiencias previas y sus capacidades imaginativas. De esta forma, se apropiaran de ella, sin que su relación se centre únicamente en comprender sus componentes formales, las relaciones entre ellos, el contexto histórico de su creación o la interpretación de lo que el autor intentó decir, sino que además de ello, impacte emocional y estéticamente, favorezca la toma de conciencia sobre la propia experiencia e incida en la propia identidad, entendida ésta como la reinterpretación que hacemos de nosotros mismos a partir de las experiencias y contingencias que vamos enfrentando.

Agirre (2003) propone así, una educación artística que brinde herramientas para vincularse con las artes desde la experiencia propia y vivirlas como algo cercano, superando así el prejuicio de que hay una verdad por descubrir en las obras; “la verdad”

²² Este planteamiento lleva a pensar en lo que, en el ámbito literario, Roland Barthes (1987) plantea como “la muerte del autor”, idea que enfatiza el papel protagónico de los lectores para que una obra cobre sentido. En sus palabras, “el lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura; la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino [...] para devolverle su porvenir a la escritura hay que darle la vuelta al mito: el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor” (Barthes, 1987, p. 71)

más importante sería la que el futuro profesorado construye con ellas en el momento en que se las apropia, las vive como parte de sí y permite que les enriquezca personalmente.

Afirma que existe un círculo vicioso en torno a la educación artística que tiene que ver con su escasa valoración social, su poca presencia en los currículos escolares y por tanto con la casi nula formación de la sensibilidad artística, esta situación genera que los conocimientos sobre arte de los futuros docentes sean muy pobres y no tengan interés por este campo. Ante tal panorama, propone deconstruir las ideas de los estudiantes respecto al arte –sobre todo respecto al arte contemporáneo–superar las clases magistrales, dar pie al cuestionamiento de las teorías que se proponen y buscar “formas menos directivas y más experimentales de construir los conocimientos” (Agirre, 2003, p. 36). Para ello plantea que los estudiantes tengan un espacio para experimentar propuestas en educación artística y las lleven a cabo en los centros educativos donde realicen sus prácticas considerando el arte contemporáneo como eje y de esta forma romper con la idea de que sólo cierto tipo de arte es apropiado para trabajar con las infancias.

Ana Mae Barbosa es el principal referente de la educación artística en Brasil, actualmente jubilada y participante activa en congresos y en la dirección de tesis de maestría y doctorado en el campo. Como directora del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Sao Paulo, en 1987 creó la propuesta o metodología triangular inspirada en los modelos educativos de las escuelas al aire libre mexicanas, el Critical Studies inglés y el DBAE (Discipline Based Art Education) estadounidense, y basada en los procesos de hacer artístico, lectura y contextualización de las obras de arte (Barbosa, 1998) como fundamentos para la enseñanza de las artes en las escuelas brasileñas.

Si bien su planteamiento tiene muchas similitudes con los ámbitos definidos por Eisner (1995) (productivo, crítico y cultural) y con el Modelo DBAE que plantea que la enseñanza de las artes debe implicar la producción, la estética, la historia del arte y la crítica, Barbosa enfatiza que en su propuesta los tres aspectos que propone no son etapas separadas sino procesos mentales interrelacionados para construir una red cognitiva de aprendizaje, recuperando de alguna forma el planteamiento de Dewey (2008) acerca de la interrelación constante entre el hacer y el padecer donde la percepción y el pensamiento afecta constantemente el hacer artístico y viceversa.

En relación con la lectura, hace una diferenciación con la apreciación pues este último término puede ser “interpretado como un mero deslumbramiento que va del arrobo

al suspiro romántico [por el contrario,] la palabra lectura sugiere una interpretación en la cual colaboran una gramática, una sintaxis, un campo de sentido decodificador y la poética personal del decodificador” (Barbosa, 1998, p. 92). En su planteamiento de la lectura como interpretación cultural se deja ver la influencia de Paulo Freire con quien compartió distintos proyectos:

La lectura de la obra de arte es cuestionamiento, es buscar, es descubrir, es despertar la capacidad crítica, nunca reducir a los alumnos a receptáculos de las informaciones del profesor. La educación cultural que se pretende con la propuesta triangular es una educación crítica del conocimiento construido por el propio alumno, con la mediación del profesor acerca del mundo visual y no una educación bancaria. (Barbosa, 1998, p. 41).

Respecto a la contextualización esta no sólo refiere a lo histórico, sino que se amplía a lo social, ecológico, antropológico, geográfico y psicológico, y dado que supone establecer relaciones, da pie a la interdisciplina y a la multiculturalidad que, no debe reducirse a anexionar a la cultura hegemónica algunos temas relativos a otras culturas, sino generar un clima investigativo en el aula en relación con las culturas compartidas por los estudiantes, a partir del reconocimiento de que en la vida cotidiana cada persona participa en más de un grupo cultural.

Desde su perspectiva, más que un enfoque multicultural para las artes, es necesario desarrollar una educación artística intercultural que suponga promover la comprensión de cruces culturales a través de la identificación de las similitudes y de los papeles y funciones del arte y los artistas en cada cultura; analizar la dinámica cultural en diferentes contextos así como los mecanismos para su sostenimiento; potenciar el orgullo por la herencia cultural en cada persona; cuestionar la cultura dominante y analizar las formas en que promueve relaciones desiguales respecto al poder; e incluir en los procesos educativos en artes la discusión de problemáticas vinculadas con estereotipos culturales, desigualdad de género, etnocentrismo, racismo y discriminación (Barbosa, 1998).

María de Jesús Agra comenzó a formar docentes generalistas de primaria y preescolar en el área de artes plásticas y visuales en la Universidad de Santiago de Compostela a finales de la década de los noventa. Desde su perspectiva la formación en educación artística debe buscar que los estudiantes construyan lazos profundos y personales con las artes, que se animen a dialogar con ellas, profundicen e indaguen sobre sus formas y tengan descubrimientos autónomos que los motiven a crear a través

de ellas. Para lograrlo, recurre al arte contemporáneo del que el alumnado está muy alejado a pesar de que refleja las mismas cuestiones que le preocupan: “identidad, ecología, violencia, vida y muerte, natural-artificial, realidad-ficción, cruce de culturas” (Agra, 2003, p. 64)

Su propuesta formativa se basa en lo que ella nombra “proyectos-proceso de aprendizaje” (Agra, 2003) con los que busca que la formación del profesorado se asemeje a los procesos de creación artística en los que los estudiantes construyan ideas que traduzcan en formas o acciones artísticas a partir de un modo personal de hacer, alejado de la idea de virtuosismo o de la copia a otros, en el que reflexionen sobre su propio hacer, experimenten posibilidades e investiguen de manera autónoma. En estos procesos, el docente-formador puede proponer algunas ideas o simular contextos de trabajo, pero cada estudiante a partir de sus capacidades debe darle a la experiencia un significado personal para que tenga sentido.

Así, Agra (2003) plantea que la “formación artística contemporánea no debería implicar una acción concreta o unívoca, sino más bien un proceso de aprendizaje, un proyecto de creación en el que involucrarse” (Agra, 2003 p. 68) y que invite a la reflexión individual y colectiva. Los proyectos-proceso pretenden ayudar a estudiantes y docentes a experimentar las artes desde una perspectiva reflexiva y cuestionadora que favorezca una “autoeducación artística” en la que no se definan a priori los resultados, sino que éstos surjan sobre la mancha con vuelcos y descubrimientos que inviten a los estudiantes a involucrarse y descubrir sus posibilidades creativas. Esta propuesta, al atender “a la diversidad y a la diferencia individual” (Agra, 2003, p. 69) propicia itinerarios personalmente significativos en los que los estudiantes se comprometen con una búsqueda personal, implicación que les permitirá realizar propuestas educativas que impliquen las artes en sus futuros centros de trabajo.

Estos proyectos-proceso toman forma en propuestas concretas como el libro de artista o el cuaderno del paseante que se fundamentan en la idea de narración o relato de las experiencias del alumnado con las artes, generando así una escritura del yo extendida a través de “impresiones, historias, dibujos, collages, ideas previas, bocetos, fragmentos de textos, fotomontajes, instalaciones, música, etc.” (Agra, 2013, p. 24) que posibilitan la expresión de sus procesos personales.

La atención individualizada, complejiza la definición de una forma particular de práctica docente en educación artística, pues como plantea la autora, cada curso es distinto y se define a partir del itinerario que cada estudiante construye “a través de un

ejercicio de introspección personal” (Agra, 2013, p. 10). No obstante, aunque no se tenga certeza sobre lo que sucederá en cada curso, la intención debe centrarse en

plantear situaciones que brinden la oportunidad de pensar-nos, de reflexionar sobre nuestro yo, de ver nuestro mapa de vida [...] situarnos dentro de las artes como si de un movimiento interior se tratase [y] vivir las experiencias como artistas que somos. (Agra, 2013, pp. 30-31)

Para ello, Agra (2013) plantea como ejes metodológicos de su propia práctica cuatro aspectos:

- Pedagogía colectiva/rizomática/expandida que supone un protagonismo equilibrado de docentes y estudiantes, espacios autogestionados de construcción de conocimientos y apertura a múltiples conexiones que fluyen constantemente.
- Creación de situaciones que favorezcan la participación, implicación, creatividad y resolución artística por parte del alumnado en su contexto cotidiano.
- La comprensión de la enseñanza y el aprendizaje como una forma de arte colaborativa que se construye a partir de las historias personales de docentes y estudiantes y en la que se vive “la educación de un modo artístico” (Agra, 2013, p. 36) transformando los contenidos académicos en acciones significativas para cada uno de los participantes.
- El compromiso y la implicación personal tanto de docentes como de estudiantes.

José María Mesías, actualmente profesor-investigador de la Universidad de la Coruña, fue alumno de María de Jesús Agra, de quien retoma varios de sus planteamientos para proponer una “Educación Artística Sensible” (Mesías, 2019) basada en el trinomio arte, acción y transformación de la vida del estudiantado. En su propuesta de formación docente, plantea como ejes el arte contemporáneo, la deconstrucción de los prejuicios y estereotipos respecto al arte y la educación artística y el reconocimiento de la sensibilidad y capacidad creativa y colaborativa de los estudiantes para diseñar propuestas artísticas-educativas aplicables a distintos contextos escolares.

Su manera de acompañar las propuestas de los futuros docentes es a través de la recomendación de obras de artistas contemporáneos con las que sus ideas iniciales e intenciones puedan dialogar, ya sea como detonantes de reflexiones sobre temas particulares o como ejes que articulen un proyecto y en el que los destinatarios exploren a partir de los elementos que utilizó el artista. Enfatiza sobre la reflexión del espacio áulico y su transformación y a partir de ello diseña situaciones de aprendizaje en las que

el aula se convierte en un laboratorio de experimentación en donde el caos y la incertidumbre prevalecen y posibilitan la evolución de ideas para que los docentes en formación trabajen las artes en sus futuros salones de clase.

Identifica como otras líneas que guían su práctica, los planteamientos de Joseph Beuys acerca del vínculo entre el arte y la vida para invitar al alumnado a sentirse capaz de crear y vivir artísticamente, así como la provocación, el placer y las emociones como ejes de los ejercicios que propone para “seducir el aprendizaje” (Mesías, 2019, p. 28) y lograr que los estudiantes se impliquen, disfruten el trabajo y se sientan motivados para profundizar en contenidos y formas de hacer artísticas. A sus referentes suma aspectos relacionados con la percepción estética, el arte comunitario, la estética relacional y el papel activo y propositivo del espectador reflexivo y cuestionador.

Se reconoce como autoeducador y hace una reflexión sobre su rol como “*outsider*” del sistema educativo pues plantea formas de trabajo alejadas de la educación artística tradicional encasillada en las manualidades y los festivales. Para él, los arteducadores “apuestan por desarrollar un pensamiento creativo en cada uno de sus estudiantes” (Mesías, 2019, p. 45) y propician una interacción “orgánica, experiencial y colaborativa” (Mesías, 2019, p.46) con el arte contemporáneo. Para lograrlo –desde su punto de vista y a partir de la interacción con otros colegas y de la observación de su trabajo– los arteducadores viven una ética del riesgo y tienen ciertas características:

- Son micro-utópicos, consideran que a partir de acciones pequeñas se puede transformar el mundo en que vivimos. Por esa razón son enérgicos, pasionales, optimistas e implicados.
- “Revelan la cara oculta de la luna” (Mesías, 2019, p. 46) en tanto que utilizan el arte contemporáneo para ampliar la perspectiva de los estudiantes para que a partir de ello, desarrollen proyectos artísticos-educativos inclusivos, colaborativos y transformadores.
- Crean relaciones empáticas con sus estudiantes, intentando ponerse en su lugar y entender sus necesidades e intereses.
- Generan un clima de confianza que favorece que el alumnado asuma riesgos para trabajar con las artes. Un ambiente que implica romper con la jerarquía entre docente y estudiantes y en el que el aprendizaje surja “de manera espontánea sin pensar en la evaluación” (Mesías, 2019, p. 48)
- Actúan en favor de la democracia e invitan a cuestionar posturas injustas, inflexibles e impuestas a través de intervenciones artísticas irónicas.

- Fomentan la creación de proyectos artísticos que propicien el cambio social, la reflexión artística y la participación de la comunidad en la que tienen lugar.

Vicente Blanco, también discípulo de Agra, sistematiza junto con Salvador Cidrás una forma de trabajo para que futuros docentes de primaria y preescolar en la provincia de Lugo en Galicia, tengan experiencias con las artes. En su libro *Educación a través del arte* (2019), presentan como un aspecto central la reflexión sobre los estereotipos sociales, educativos y culturales que se han construido en torno al arte en la escuela básica, con la finalidad de que los estudiantes comprendan cómo ha sido su relación con éste e identifiquen lo que les gustaría transformar de cara a su futuro como docentes. Para lograrlo, diseñan una serie de propuestas o experiencias performativas que buscan “develar los prejuicios [...] instalados en nuestras creencias, comportamientos y actitudes para reflexionar sobre ellas y modificarlos” (Blanco & Cidrás, 2019, p. 151).

Sus propuestas son ejercicios que los autores llevan a cabo en las aulas de magisterio y en las que a partir de acciones relacionadas con la exploración de materiales, la elaboración de dibujos y la creación de formas y composiciones, reflexionan junto con sus estudiantes sobre la manera en que en las escuelas se ha instalado un modelo reproductivo centrado en algo prestablecido y en un resultado único, correcto y uniforme, digno de presentar a otros pero que pocas veces es significativo para quien lo elabora. En contraposición, proponen un modelo productivo que se enfoca en la experiencia del alumnado y en su proceso de creación. En dicho modelo se busca que los estudiantes observen con atención, formulen hipótesis, experimenten, analicen, prueben y se equivoquen, descubran, tengan interés por seguir profundizando en lo que van encontrando, documenten e investiguen, en suma, que vivan un proceso creativo autorregulado que dé lugar a soluciones o resultados diversos, fruto de su curiosidad y descubrimientos.

Articulado con lo anterior, evidencian la necesidad de educar el sentido estético de los estudiantes para superar el uso de imágenes convencionales e infantilizadas impuestas por los medios de comunicación como referentes para el trabajo artístico con los niños. Para ello recurren a diversas propuestas del arte contemporáneo y particularmente a obras producidas por mujeres artistas. Al igual que Mesías (2019) y Agra (2003) evidencian la lejanía de los jóvenes hacia el arte visual actual y señalan que eso no sucede con la música pues forma parte de su cotidianidad y sobre ella tienen más parámetros para valorarla.

Por el contrario, con las producciones plásticas o visuales tienden a desprestigiarlas con afirmaciones como “<<es una tomadura de pelo>> o <<ese dibujo lo hace cualquiera>>” (Blanco & Cidrás, 2019, p. 95), aseveraciones que reflejan criterios estereotipados basados en una perspectiva de realismo, virtuosismo y perfección aún vigentes en las formas de apreciación artística y una tendencia a leer las obras desde un enfoque literal que supone un significado inequívoco y que “fomenta una actitud pasiva en la cual las vivencias del espectador quedan excluidas” (Blanco & Cidrás, 2019, p.98). Asimismo, las afirmaciones del estudiantado dejan ver un desconocimiento sobre el proceso de construcción conceptual que puede haber detrás de una obra.

Para Blanco y Cidrás (2019) el arte posibilita evitar fórmulas conocidas, escapar de las certezas, interrumpir nuestros procesos habituales de búsqueda de sentido e inventar otros alternativos, más complejos [...] adentrarnos en lo ambiguo [...] pararnos a observar las formas, las relaciones de los volúmenes, los vacíos [...] concebir el mundo de distintas maneras [...] ofrecer herramientas para observar las cualidades que conforman nuestro entorno, ampliando nuestra percepción y nuestro criterio. (Blanco & Cidrás, 2019, p. 99)

Para ellos, esta apertura de la perspectiva y la actitud cuestionadora hacia lo que nos rodea, son también características propias de la educación, en este sentido tanto el arte como la educación son “fracturas de lo cotidiano” (Blanco & Cidrás, 2019, p. 11) que invitan a ver formas ajenas a la convención y al discurso dominante, incitando a un pensamiento crítico y a la construcción de identidades individuales libres y conscientes.

Los planteamientos del artista visual uruguayo Luis Camnitzer, aunque más enfocados a la educación artística profesional, confluyen con los de Blanco y Cidrás (2019) respecto a la similitud entre las posibilidades del arte y la educación. Para él, “el arte es educación y la educación es arte” (Camnitzer, 2017, p. 24) pues ambos –en una acepción actual y reformulada que rompe con la idea del arte como una actividad ociosa y de la educación como una fabricación de empleados– propician la autonomía de las personas. Para este autor, la educación reformulada estimula el autodidactismo, invita a desvelar lo desconocido y da lugar al descubrimiento; por su parte, el hacer artístico, al “subvertir los órdenes establecidos [da lugar a] órdenes nuevos alternativos” (Camnitzer, 2017, p.21), ampliando así nuestro criterio y formas de comprender el mundo.

Desde su perspectiva, la dinámica capitalista y comercial ha llevado a “confundir el objeto artístico con el arte mismo” (Camnitzer en De Pascual & Lanau, 2018, p. 29),

pero éste no se reduce al hacer, sino que supone una forma de pensar que implica la construcción de un problema a resolver en donde se enfatiza el análisis, se usa la imaginación, se expande el conocimiento, se explora el misterio, se abren nuevos horizontes y se ensayan nuevas formas de relación con lo que nos rodea.

Estas propuestas deben luchar contra formas de hacer sedimentadas en las escuelas que, por lo general, se alimentan de tradiciones históricamente construidas respecto a la manera de entender las artes, el trabajo de los artistas y los objetos que producen (Shiner, 2004). Así, deben enfrentarse a creencias arraigadas acerca de la inutilidad del arte (Terigi, 1998), las pocas habilidades para crear artísticamente (Morales, 2016, Blanco & Cidrás, 2019) o incluso la drástica idea de que se nace con “talento artístico” y no es posible desarrollarlo (Giráldez, 2007). Ideas que a su vez han contribuido a que la educación artística no tenga un peso importante en la formación básica y por consiguiente, las estudiantes normalistas y las docentes cuenten con pocos referentes para trabajar las artes en sus aulas y no se sientan seguras para explorar con ellas. En este contexto, se torna necesario hacer una reflexión sobre cómo generar un ambiente de posibilidad para explorar y producir con las artes en los procesos formativos.

2.4 Propuestas pedagógicas posibilitadoras

Los apartados anteriores, particularmente el que refiere a la manera en que históricamente hemos entendido el arte, buscan escudriñar las razones por las que la mayoría de las personas podrían sentirse alejadas del arte y sus formas de hacer, lejanía que algunos planteamientos sobre formación docente en educación artística (Agra, 2013; Mesías, 2019; Blanco y Cidrás, 2019) e investigaciones sobre ello (Galbraith, 1991; Garvis & Pedergast, 2010; Nájera, 2012; Rivera, 2014; Russell-Bowie, 2010; Torres, 2013), dejan al descubierto.

Dicha lejanía puede traducirse en una emoción de vergüenza. De acuerdo con Ahmed (2015), las emociones son relaciones que involucran reacciones de acercamiento o alejamiento con otras personas a partir de un ideal social regulatorio y por tanto generan una trama de sociabilidad particular. En este contexto, la vergüenza como emoción supone una sensación relacionada con la manera en que el yo se siente acerca de sí mismo en función de una regla social que define lo normal o adecuado, y respecto a la cual la persona se siente en falta. Así, cuando una persona está avergonzada es porque algo de lo que hace, dice o es, es incorrecto o está fuera de la norma, se siente expuesta y busca ocultarlo o no ser vista (Ahmed, 2015). En el caso

del arte, la norma social respecto a lo que éste debe ser, se vincula con la idea de perfección, unicidad y verdad (Benjamin, 2011; Shiner, 2004) y genera una sensación de vergüenza en tanto que no hay un acercamiento al ideal de lo que se ha construido sobre él. La afirmación de una de las estudiantes del estudio ejemplifica esta situación:

Alba: Cuando Álvaro nos dijo que con la mano izquierda pensé <<Me va a salir horripilante, espantoso>> ¿no? Y es el juicio que tenemos siempre porque el arte tiene que ser perfecto. Y creo que eso es algo que me ha presionado toda la vida, porque a mí siempre me ha gustado como hacerle de a todo, pero o sea, la música, como que, pues sí, estudié canto pero no lo hago casi nunca [...] y ¿por qué?, por el miedo a que no sea perfecto. Igual pintar, desde toda la vida, casi que desde que nació lo hago, pero luego es como <<híjole, me quedó como medio chueco, ya no se lo voy a enseñar a nadie>> Y así, con todo. La danza, me encanta bailar y tomar clases de danza, pero siempre encuentro un pero. (GE Cierre U)

Lo que se considera adecuado o correcto respecto al arte, además de generar vergüenza sobre lo que se hace –tal como lo expresa de manera clara Alba al afirmar que decide ocultar lo realizado porque no quedó perfecto– deriva también en una suerte de desconfianza o inseguridad por hacerlo que, como se evidenció en el estado del arte, es común que se presente en docentes en formación o en servicio y resulta ser una situación problemática en el campo de la formación docente en educación artística.

Esta problemática invita a pensar en la importancia y necesidad de que en los espacios formativos se genere un ambiente favorable para que las estudiantes exploren y produzcan con las artes. Un ambiente de posibilidad que –como señalé en el primer capítulo– habilite la oportunidad (Cornu, 2004) para que el alumnado sea consciente de sus capacidades artísticas, se anime a imaginar otras realidades posibles (Greene, 2005) y promueva el surgimiento del hombre o mujer de lo posible que es capaz de abrir muchos caminos.

En el ámbito educativo escolar, lo anterior se puede favorecer con acciones concretas como “pedirle al alumno que observe los aciertos y errores de un ejercicio [en lugar de] decirle que está <<otra vez mal>> o [...] calificarlo de <<incapaz>>” (Cornu, 2004, p. 23). Con la primera opción se le da la oportunidad de comprobar y recomenzar, con la segunda se establece una barrera y se le encasilla en la incapacidad. No obstante, no es suficiente con decirlo, sino que es necesario prestar atención en la forma en que se le dice y considerar la “mirada, tono y hospitalidad de la voz” (Cornu, 2004, p.23) para

generar una “<<atmósfera sensible>> [pues] [!]a habilitación de la oportunidad [...] está <<en lo más pequeño>>, en el lenguaje, en nuestras minúsculas y decisivas maneras de objetivar, o escuchar, lo que otro intenta hacer y decir” (Cornu, 2004, p.23).

Esta lógica implica reconocer a los otros e implementar acciones subjetivantes, no cosificantes; en ese sentido, no supone la fabricación sino “un cambio de mirada que apuesta a infundir confianza y busque capacidades vivas en vez de contabilizar déficit, y que con esa misma apuesta les brinde a esos posibles la oportunidad de cobrar cuerpo” (Cornu, 2004, p.30). Parte de estas ideas, son planteadas y reformuladas desde distintos enfoques y con distintos énfasis por diferentes pensadores interesados por lo pedagógico.

Así, habilitar la oportunidad que propone Cornu (2004) es posible si se reconoce a los estudiantes como seres capaces, supone entonces, partir del potencial que tiene cualquier persona de aprender y admitir que su supuesta ignorancia está plagada de múltiples saberes sobre los cuales debe fundamentarse la enseñanza (Rancière, 2007). Este autor francés plantea que el enseñar se ha fundamentado de manera errónea en una perspectiva embrutecedora basada en la explicación que implica concebir a los estudiantes como seres con una inteligencia inferior.

En esta lógica se evidencia la jerarquía del docente quien, con su inteligencia superior y a través de la palabra hablada, ayuda al estudiante a lograr algo que sería incapaz de hacer por sí mismo: comprender. Rancière (2007) especifica que esta perspectiva supera el planteamiento de una educación centrada en la transmisión de contenidos y su memorización –lo que Freire (1985) había denominado educación bancaria– pues supone la negación de la autonomía de los estudiantes y, por tanto, su embrutecimiento.

En contraposición, propone un enfoque emancipador basado en lo que su compatriota Joseph Jacotot planteó a inicios del siglo XIX cuando se percató que estudiantes que desconocían el idioma francés lograron comprender sus reglas gramaticales a partir de la edición bilingüe de un libro, sin necesidad de sus explicaciones;²³ esta experiencia le permitió comprender que cualquier persona puede aprender todo aquello que desee. De este modo, la perspectiva emancipadora supone reconocer la capacidad de todas las personas de comprender de manera autónoma algo

²³ Finkel (2008) en su libro *Dar clase con la boca cerrada*, hace una propuesta contemporánea de este planteamiento a través de distintas prácticas que implican dar protagonismo a los materiales, a los estudiantes, a la indagación y a la escritura. También propone invitar a un colega para equilibrar la autoridad docente en la clase.

en particular o, en palabras de Rancière (2007) “forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento” (Rancière, 2007, p. 9), propiciando así un círculo de potencia.

Esta perspectiva emancipadora de la educación se relaciona con algunos de los principios que Freire (2012) ha propuesto para una pedagogía de la autonomía vinculados con el reconocimiento y respeto de los saberes de los discentes que son fruto de su experiencia personal, social y cultural; el rechazo a cualquier forma de discriminación y por tanto el fomento de la democracia; la libertad y dignidad de los discentes como fundamentos éticos del trabajo docente; el diálogo basado en el respeto mutuo, la disponibilidad y la escucha atenta que implica la apertura al habla y gestos de los otros; el apoyo al discente para “reconocerse como arquitecto de su propia práctica cognoscitiva” (Freire, 2012, p. 116); y la alegría, esperanza y afectividad como algunos de los aspectos que dan sentido a la tarea de enseñar y que ayudan a estimular el derecho de soñar de los discentes.

Esto último remite a lo que plantea Skliar (2009) sobre la necesidad de considerar los procesos educativos como amorosos en tanto que consideran “la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro” (Skliar, 2009, p.145). Los planteamientos de este autor forman parte de una reflexión más amplia acerca de la alteridad en la educación²⁴ y en ese contexto profundiza sobre la importancia de las relaciones que se establecen entre las personas en los procesos educativos y los gestos a considerar en ellas para evitar ser “inmunes cuando el otro nos habla” (Skliar, 2009, p. 147). Para ello, recurre a la idea de hospitalidad que recupera de Derrida, y que supone la recepción de los otros sin hacerles preguntas ni ponerles condiciones, es decir, “una responsabilidad ética [que] no tiene límite en su vigilia ni fronteras en su capacidad de recibir” (Skliar, 2011, p.15).

La hospitalidad la articula con los gestos mínimos a considerar en la educación, la definición de éstos la retoma de Nietzsche y los denomina acontecimientos suaves a los que no se suele dar importancia y que pueden considerarse como fugaces o intrascendentes pero que resultan decisivos pues tienen un efecto importante en las relaciones particulares con los otros. Gestos como “dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar” (Skliar, 2011, p. 22) favorecen la atención y el cuidado a los

²⁴ Reflexión que comparte con Jorge Larrosa, José Contreras, Nuria Pérez de Lara, Graciela Frigerio, Gabriela Diker, Daniel Brailovsky, entre otros.

otros de una manera más cercana y afectiva que a su vez permite un acercamiento más personalizado con el estudiantado.

Esta importancia de lo afectivo en la educación es también considerada por hooks (2016) y Freire (2012). La primera argumenta que es necesario superar la oposición entre lo público y lo privado en el aula, dar lugar a la pasión que se fundamenta en el amor por lo que se transmite y “[p]ermitir que el sentimiento de cuidado y el deseo de nutrir a individuos particulares en el aula se expanda y contenga a todos” (hooks, 2016, p. 11) con miras a que tengan un conocimiento más amplio sobre sí y vivan plenamente. Por su parte, Freire (2012) entiende la dimensión afectiva como paralela al rigor intelectual y a la curiosidad por el conocimiento que caracterizan la enseñanza:

Al ser una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual. (Freire, 2012, p. 136)

En otro de sus textos, Freire (2016) enfatiza sobre la importancia de discutir sobre los fundamentos conceptuales de la disciplina en la que los docentes se especializan, pero plantea que es igual de necesario discutir “la solidaridad, la ética, el amor, la dignidad, el respeto hacia los otros, la naturaleza de la democracia” (Freire, 2016, p.62) aunque se crea que son temas inoperantes pertenecientes a un mundo idealista.

Más o menos en esta misma lógica, pero intentando superar la oposición entre un mundo idealista y uno neoliberal o entre una sistema totalitario y uno democrático, Brailovsky (2020) propone pensar la docencia desde una doble posición complementaria de arquitecto y anfitrión, en donde las características de la primera profesión tienen que ver con la planeación, eficacia, precisión, practicidad, cálculo, previsión, consideración de materiales o instrumentos adecuados; y las del anfitrión se relacionan con el cuidado, amor, sensibilidad, libertad, comodidad, honestidad, atención hacia los otros y hacia las relaciones. Así, “[e]l arquitecto construye posibilidades, el anfitrión mira con atención el devenir y está siempre dispuesto a deconstruir, a pensar en sentidos contrarios o alternativos” (Brailovsky, 2020, s/p).

La caracterización de este autor sobre el trabajo docente remite al planteamiento de Dewey (1967) sobre la situación educativa que supone la consideración de las condiciones internas de las estudiantes y las condiciones objetivas externas. Con las

primeras, el autor se refiere a las capacidades, necesidades, ideas, recuerdos, intereses y experiencias previas del alumnado y las segundas no sólo comprenden el espacio, los materiales, lecturas, aparatos, equipos tecnológicos o las palabras que diga el profesorado, sino también la forma en que lo hace, el tono de voz y las actitudes con las que se dirige a las estudiantes. La contemplación de ambas condiciones posibilitará que el estudiantado tenga experiencias educativas que motiven su interés por continuar aprendiendo, y así tenga lugar una experiencia educativa.

Con el afán de recuperar planteamientos que aboguen por una visión integradora que supere dicotomías antagónicas en cuanto al trabajo docente y que ayuden a pensarlo desde lógicas que lo complejicen, resulta relevante retomar las ideas de Philippe Meirieu quien en su libro *Frankenstein educador* (1998) parte de la necesidad de distinguir la educación de la fabricación. Para este autor es muy fácil confundir la tarea educadora con la imposición a los otros de una perspectiva particular del mundo bajo el entendido de que se busca “<<hacer algo de alguien>>” (Meirieu, 1998, p.20). Para superar esa imposición-negación y que el educador tenga la satisfacción de que “aquél a quien ha educado le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador, sin ser, con ello, su vasallo” (Meirieu, 1998, p.47), es necesario rebasar la idea de educación como *poiesis* o fabricación que supone “tratar al sujeto educado como una <<cosa>> de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado” (Meirieu, 1998, p. 62). Para lograr lo anterior, propone una “revolución copernicana” en pedagogía que implica diferentes exigencias:

1. Acoger a los estudiantes como personas inscritas en una historia que pueden superar pues son capaces de intervenir el futuro.
2. Partir del principio de que no se puede moldear a nuestro gusto a los estudiantes pues ello puede provocar enfrentamientos o exclusión.
3. La transmisión de conocimientos no se da de manera mecánica, implica una reconstrucción por parte de la persona que aprende en función de lo que para ella resulte importante para su desarrollo.
4. Aceptar que el aprendizaje tiene lugar en tanto los estudiantes deciden que así sea, es decir, el educador no tiene poder para hacer que los otros aprendan.
5. Aunque el educador no puede desencadenar los aprendizajes, sí puede y es su responsabilidad diseñar situaciones que favorezcan que el estudiantado aprenda. Es decir, debe generar espacios de seguridad, suspendidos de la

evaluación, “en los que un sujeto pueda atreverse a <<hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo>> [y] poner a su disposición, una energía capaz de movilizarlo hacia saberes” (Meirieu, 1998, p.85-86). En ese sentido, la tarea del educador conjuga los dos orígenes etimológicos que refieren a educar: nutrir y elevar.

6. La autonomía como principio regulador de la educación, en tanto que se busca que los estudiantes se hagan cargo de sus aprendizajes. Para lograrlo, es necesario que “disponga[n] de medios específicos, de un sistema de ayuda y guía [brindado por el educador] que se irá aligerando progresivamente” (Meirieu, 1998, p.87) y que permitirá que de manera independiente movilicen lo que han adquirido y lo apliquen en distintas situaciones.
7. Comprender que la acción educativa es impredecible y está inmersa en la incertidumbre. En otras palabras, asumir la fragilidad y ligereza de la pedagogía pues “intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, esa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella” (Meirieu, 1998, p.92), pues es imposible tener control total sobre otra persona.

Así, la propuesta de Meirieu (1998) se enfoca a pensar la pedagogía como praxis pues es una “actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico” (Meirieu, 1998, p.92). Esta impredecibilidad de lo educativo –también planteada por Freire (2016) cuando afirma que el profesorado debe ser creativo y humilde en tanto que debe adaptarse al contexto particular en el que da clases y reconocer que no siempre su método funcionará– desmorona la concepción de una pedagogía prescriptiva y dogmática en la que en muchas ocasiones se ha encasillado a esta disciplina.

Esta liberación que se evidencia en la paradoja que señala Meirieu (1998) cuando afirma que la pedagogía como praxis “ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto” (Meirieu, 1998, p. 140) invita a dialogar con los planteamientos pedagógicos sin supeditarlos a ellos o pensarlos como ideales a seguir, por el contrario, incita a retomar aquellos que ayuden a comprender un fenómeno educativo particular y utilizarlos como bengalas que permitan aclarar lo que acontece, en este caso, en las prácticas de las artistas-docentes en los que se centra el estudio.

2.5 A manera de cierre

La afirmación del docente de telesecundaria que expuse en la introducción, los diferentes estudios y planteamientos acerca de las inseguridades de futuras docentes para enseñar artes y los comentarios de algunas estudiantes recuperados del trabajo de campo acerca de las pocas habilidades para expresarse artísticamente, llevaron a plantearme cómo es que la mayoría de las personas nos vinculamos con las artes de una manera particular y partimos de una concepción de las mismas como algo inalcanzable, perfecto o ajeno a nuestras posibilidades. En este capítulo intenté resolver ese cuestionamiento, recuperando algunos planteamientos acerca de la construcción sociohistórica del arte, así como los rompimientos con esa construcción que han tenido lugar desde el arte mismo.

Son esos rompimientos los que permiten ver que desde algunos planteamientos artísticos y sobre todo a partir de propuestas de arte contemporáneo, esa idea hegemónica del arte como un campo restringido se ha puesto en tela de juicio y dichos planteamientos se han convertido en referencia de distintas propuestas en educación artística que a su vez se han alimentado con las teorizaciones de diferentes pedagogos que invitan a pensar en una forma más inclusiva de enseñanza de las artes. No obstante, la poca atención a las artes en la escuela básica y los enfoques de enseñanza que en ella se promueven, han perpetuado la idea del arte para personas elegidas o genios, perspectiva que lleva a justificar por qué es necesario que en los procesos formativos se promueva un ambiente de posibilidad para explorar y producir con las artes, un ambiente que supone formas particulares de entender lo pedagógico.

Así, en su conjunto, los planteamientos expuestos brindan una ruta para crear un puente ente lo artístico y lo pedagógico y me permiten bosquejar ciertos cruces que tienen lugar en la propuesta de las artistas-docentes para generar un ambiente de posibilidad y favorecer la exploración y experimentación artística, propuesta cuyas características expongo en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. El seminario especializado de la LEA en el campo de la formación docente en educación artística

*No se pretende tanto que el alumno aprenda arte, sino que a través del arte aprenda a ser persona.
Ricardo Marín Viadel*

Como se vio en los capítulos anteriores, la importancia de la educación artística en la formación integral de las personas se ha justificado a través de distintas perspectivas que enfatizan aspectos particulares sobre sus aportaciones al desarrollo personal y social, de ahí que se busque ampliar y fundamentar su presencia en los currículos de educación básica y por tanto en la formación de docentes en el campo. Con la intención de situar el seminario especializado de la LEA-MDE-UPN-Cenart, comprender su particularidad y ver de qué manera la propuesta se institucionalizó y dio posibilidad al despliegue de ciertas prácticas educativas, hago un breve recorrido sobre la manera en que se ha desarrollado este ámbito en nuestro país y enfatizo en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) por ser el antecedente principal de la LEA, del que se ha recuperado la perspectiva de no centrar la enseñanza en las técnicas artísticas y el hincapié en reflexionar sobre la práctica.

Continúo con una breve reseña del surgimiento de la LEA, las implicaciones de su carácter interinstitucional y cómo ello queda plasmado en el currículo del seminario especializado, programa ideado por tres de las artistas-docentes de la investigación, en el que se deja ver una estructura pedagógica fuerte que convive con principios interdisciplinarios y contenidos artísticos que en su conjunto le dan una condición flexible que invita a pensar en la posibilidad.

3.1 Algunos antecedentes en formación docente en educación artística en México

Aunque queda por hacer una historia de la educación artística escolar en México y más en específico, de la formación de docentes en este campo, aquí recupero algunos referentes que permiten plantear a manera de bosquejo ciertos antecedentes de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes.

Desde principios del siglo pasado las artes fueron consideradas en la preparación de las futuras profesoras, tal como queda explícito en uno de los discursos de Justo Sierra como titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1908:

Hemos procurado que en la Escuela Normal [...] el desenvolvimiento físico y estético estén más protegidos que el desarrollo intelectual puro, porque creemos que así se acercará más a la perfección de un sistema educativo a la vez higiénico y científico. (Sierra, 1977, p.410)

No obstante, la presencia de las artes se reducía a algunas asignaturas en los planes de estudio de las normales relacionadas con la música y el dibujo (Meneses, 1983, 1986). Y aunque entre 1920 y 1940 hubo un periodo audaz en el que las políticas culturales y educativas se conjuntaron integrando “una original propuesta de alfabetización masiva y de difusión cultural entre amplios sectores de la población” (Aguirre, 2017, p. 71), se pusieron en marcha las misiones culturales con artistas especialistas que compartían con el profesorado rural sus saberes (Gamboa, 2007), los artistas tuvieron un papel muy activo en el proyecto cultural educativo y dirigieron varias dependencias del Departamento de Bellas Artes de la SEP (Reyes, 1981, 1984), se hicieron intentos por acercar a las docentes a la enseñanza del canto a través de un programa de radio en 1932 (Dultzin, 1981), y en revistas como *El maestro rural* se incluían algunos consejos para la impartición de las artes en las escuelas –como los artículos del profesor José Terán Tovar sobre la enseñanza del dibujo (Terán, 1936, 1936a)– la presencia de las artes en la formación inicial y continua del profesorado, era bastante marginal.

Si bien en los años posteriores hubo algunos planes de estudios en los que se integraron más contenidos artísticos como el de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños que en su fundación en 1948 incluía asignaturas relacionadas con la literatura, el teatro, la danza, la historia del arte, las artes visuales y la música (Meneses, 1988) o el de 1972 para las escuelas normales en el que en todos los semestres había asignaturas seriadas de música, artes plásticas, danza y teatro (Meneses, 1991), estos fueron la excepción.

Al parecer, no fue sino hasta la creación del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) en 1983 que es posible hablar de un programa de formación docente con impacto a nivel nacional que incluye un área específica relativa a las artes, aunque a futuro habría que revisar fuentes primarias al respecto. De acuerdo con Meneses (1997), el PACAEP surgió en el marco del *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte* promovido en el gobierno de Miguel de la Madrid. Con este programa se buscó:

extender el concepto de cultura no sólo como un bien reservado a ciertos grupos privilegiados (ilustración), sino como el conjunto de valores, normas y

tradiciones, resultado de la creatividad individual y de la experiencia colectiva [pues] en los planteles educativos eran pocos los esfuerzos encauzados a fortalecer los contenidos culturales. La enseñanza artística tenía cobertura limitada, y esta aparecía especialmente en el descuido en formar, capacitar y actualizar a los maestros para el desempeño docente en esta área. (Meneses, 1997, p. 246-247)

En este contexto, la Dirección General de Promoción Cultural de la Subsecretaría de Cultura de la SEP en acuerdo con Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) crearon el PACAEP cuyo objetivo fue

impulsar la diversificación y sistematización de las actividades culturales que se llevan a cabo en la escuela, complementando y revitalizando los contenidos culturales de los programas de educación primaria, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, [favorecer] la formación integral del educando, fortalecer su identidad cultural y brindarle oportunidades de acceso al patrimonio cultural y de participación en el quehacer cultural. (Ornelas, 1996, pp. 2-3)

Para lograrlo, se llevó a cabo un intenso programa de capacitación dirigido a docentes de educación primaria en el que durante un año de formación organizado en dos etapas a distancia, una presencial, una de seguimiento en el contexto laboral y una reunión general de evaluación, se preparaba al “maestro de actividades culturales” (MAC) – nombre que recibía el docente participante en esta propuesta– brindándole elementos teórico-conceptuales, metodológicos y prácticos para abordar los contenidos programáticos de primaria desde una perspectiva global que incluyera los aspectos culturales de la comunidad en la que desempeñaba su labor docente, propiciando la participación y creatividad de toda la comunidad educativa: niños, docentes, autoridades, madres y padres de familia y comunidad en general (Meraz, Estrella & Sarmiento, 1988). Cabe mencionar que, como señala Bermúdez (2005), la reflexión jugaba un papel fundamental en el proceso de formación del MAC, tanto en la revisión de los diferentes contenidos como en la evaluación y meditación sobre su práctica docente.

De acuerdo con Ornelas (1996), una vez capacitado, el MAC podía implementar junto con el docente de grupo el plan de actividades culturales a través del desarrollo de

un proyecto²⁵ cuya temática se definía a partir del reconocimiento del contexto comunitario y lo que interesaba a los estudiantes sobre ello. Identificado el tema, se estructuraba el proyecto considerando todos los requerimientos necesarios, se llevaba a cabo y finalmente se evaluaba. En el desarrollo del proyecto debían considerarse las áreas de interés definidas por el plan: Social, Histórica, Científico-Tecnológica y Artística. La última pretendía

favorecer el desarrollo de la percepción sensorial; estimular y encauzar las capacidades de apreciación estética y el disfrute de manifestaciones artísticas; fomentar el interés y el gusto por asistir a eventos de difusión artística; reconocer actividades y productos artísticos de la comunidad; así como familiarizarse con ellos; incorporar la experiencia artística a la vida cotidiana; reconocer la importancia del trabajo de los artistas y su responsabilidad social; identificar por su obra a los artistas que han hecho aportaciones significativas a la cultura nacional y universal, así como a los artistas de otros países y épocas. (Ornelas, 1996, p.73)

José Luis Hernández, miembro del equipo que creó el PACAEP en entrevista con Ornelas (1996) señaló que esta fue el área más conflictiva en la etapa de capacitación pues el profesorado esperaba que se le enseñara a bailar, a hacer teatro o a pintar. No obstante, lo que se buscaba era que los docentes valoraran el movimiento, la forma, la acción dramática y el sonido como tipos de expresión y en ese tenor las analizaran y apreciaran. Años después, Hernández como director general adjunto académico del Cenart impulsó la creación de la LEA en la que, entre otras cosas, se retomó la perspectiva del PACAEP sobre no enfocar la formación de docentes a aspectos técnicos de las disciplinas artísticas.

El énfasis en la reflexión sobre la práctica y el uso del método de proyectos para la aplicación del plan, fomentaban la movilidad del MAC en tanto que le exigían idear nuevas formas de integración de los contenidos de las diferentes materias de los planes de estudio con las áreas de interés y la temática del proyecto definida en conjunto con sus estudiantes. De esta forma, al tiempo que la metodología del PACAEP le invitaba a concebirse como un “sujeto creativo, imaginativo y constructor de su conocimiento”

²⁵ La propuesta se fundamentaba en el Método de Proyectos de Kilpatrick quien planteaba partir de los intereses de las estudiantes, unificarlos con el aprendizaje experiencial y el saber hacer para que los conocimientos adquiridos pudieran aplicarse en situaciones futuras (Bayer, 1997).

(Meraz, Estrella & Sarmiento, 1988, p. 104) lo incitaba a revitalizar y transformar su quehacer docente.

El PACAEP estuvo vigente hasta el 2003, año en que la SEP y el Conaculta, decidieron “que ya no era funcional para la escuela primaria y que los presupuestos que en él se invertían no justificaban su operatividad” (Bermúdez, 2005, pp. 6-7). Varios de los materiales de este plan sirvieron como referente para el trabajo con las artes en la escuela primaria y algunos de ellos se recuperaron para conformar una *Antología de educación artística* (Secretaría de Educación Pública, 2000) editada en el marco del programa de Carrera Magisterial.

Otro material importante fue el *Libro para el maestro. Educación Artística Primaria* (Secretaría de Educación Pública, 2000a) diseñado para orientar a las docentes a impartir la asignatura en este nivel educativo. La edición llama la atención porque, además de los documentos del PACAEP, este es el primer material que supera las escuetas líneas dedicadas a la materia en los planes y programas de estudio, tiene un amplio tiraje y una mayor distribución entre el profesorado frente a grupo. En él, no sólo se exponen el enfoque y organización de la asignatura y algunas estrategias para trabajar cada una de las disciplinas artísticas para los planes de 1993, sino que al mismo tiempo, se retoman argumentaciones teóricas que fundamentan la importancia de las artes en la formación humana.

Para el año 2002 se creó la LEA, sobre lo cual profundizaré en los siguientes apartados. Aquí basta con decir que el grupo implicado en su creación colaboró en la elaboración de materiales relacionados con las artes para la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que implicó la reforma de la educación preescolar en el 2004, la de la educación secundaria en 2006, la de primaria en 2009 y finalmente se concretó en el Plan de Estudios para la Educación Básica publicado en 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Uno de esos materiales fue el de *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica* (Secretaría de Educación Pública, 2011) coordinado por la Dra. Rosa María Torres en el que se amplió la argumentación de su importancia en la escuela, se profundizó en la enseñanza de cada una de las disciplinas artísticas y se especificaron consideraciones para el trabajo docente. Para ese momento (2011) las artes comenzaron a tener mayor protagonismo en la escuela básica, aunque ello no necesariamente se viera reflejado aún en los planes y programas de estudio para la formación inicial de docentes.

Mayor eco han tenido en el ámbito de la formación continua y en el marco institucional del Cenart, las iniciativas del grupo académico que creó la LEA y algunos de sus egresados que diseñaron distintos programas que aún siguen vigentes: el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (DIPEAEB) en el 2012, el curso en línea Hablemos de Educación Artística en el 2014, diversos cursos en línea autogestivos para la plataforma iTunes-U a partir del 2015²⁶, el Diplomado Semipresencial para el Apoyo a la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica en el 2016, el curso Formación de Formadores para la Enseñanza de las Artes en 2017 y en ese mismo año, bajo un convenio de colaboración entre la SEP y la Secretaría de Cultura, se diseñó e implementó el proyecto “Cursos en línea: Desarrollo del Pensamiento Artístico” para los tres niveles de educación básica con la intención de capacitar al personal docente y familiarizarlo con los contenidos programáticos del área de desarrollo vinculada con las artes, definida en el nuevo modelo educativo de 2017 (Secretaría de Educación Pública, 2017). Estas iniciativas hablan de la importancia y la potencia del grupo fundador de la LEA en los esfuerzos porque la educación artística se haga presente en la escuela.

En relación con la Nueva Escuela Mexicana promovida en el sexenio actual (2018-2024) aunque la información que se ha publicado hasta el momento no refiere propiamente a la formación inicial o continua del profesorado, el protagonismo que se pretende dar a las docentes en la autonomía curricular, la consideración de la educación estética como uno de los ejes articuladores del currículo, la inclusión de las artes en el campo formativo de lenguajes y una mayor carga horaria para éstas (Secretaría de Educación Pública, 2022), deja ver que las artes están teniendo más importancia en la formación de las niñas y adolescentes en el intento de contribuir a su conformación como ciudadanas críticas, responsables, respetuosas y autónomas.

3.2 La Línea de Educación Artística de la MDE-UPN-Cenart

El grupo de artistas-docentes en el que enfoco la investigación forma parte de la Línea de generación y aplicación de conocimiento en Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la UPN. Esta línea de investigación se creó a partir de un convenio entre la UPN y el Cenart firmado en el 2002.

²⁶ En el siguiente enlace se puede consultar la oferta académica en esta plataforma:
<https://www.cenart.gob.mx/2019/02/educacion-oferta-academica-en-itunes-u/>

La MDE forma parte de la oferta académica de la UPN, institución que desde su creación ha establecido una relación directa con la educación básica con la intención de actualizar y formar al magisterio a través del desarrollo de distintas licenciaturas y la oferta de programas de posgrado enfocados a la formación especializada de docentes en servicio que permitan fomentar su desarrollo profesional (Castañeda, Castillo & Moreno, 2003).

La MDE surge en 1996 con ocho líneas de investigación que han incrementado a once hoy en día, tiene un enfoque profesionalizante y está acreditada por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en el nivel consolidado. Su propósito principal es

formar profesionales de alto nivel para desempeñarse en las variadas funciones educativas [...] requeridas en el Sistema Educativo Nacional, capaces de diseñar y llevar a cabo proyectos educativos de intervención, innovación y desarrollo, coadyuvando así a la comprensión y mejoramiento de prácticas educativas en el sector educativo. (Universidad Pedagógica Nacional, 2022, s/p)

El plan de estudios de la maestría tiene una duración de cuatro semestres y está estructurado en un área de formación básica que ofrece un tronco común para comprender lo educativo como un campo de investigación, y un área de formación especializada para profundizar en el conocimiento de un campo específico de desempeño profesional. En la siguiente figura se presenta el mapa curricular:

Figura 1. Mapa curricular de la Maestría en Desarrollo Educativo

Semestre	Asignaturas				
Primero	Teoría Educativa 3 hrs. 6 c	Análisis Sociopolítico de la Educación en México 3 hrs. 6 c	Diversidad Cultural e Institución Escolar 3 hrs. 6 c	Seminario de tesis I 3 hrs. 6 C	Introducción al Campo 4 hrs. 8C
Segundo	Institución y Currículum 3 hrs. 6C	Aprendizaje Escolar 3 hrs. 6C	Seminario Especializado I 4 hrs. 8C	Seminario de Tesis II 4 hrs. 8C	
Tercero	Teoría y Práctica del Quehacer Docente 3 hrs. 6C	Seminario de Temas Selectos I 2 hrs. 4C	Seminario Especializado II 4 Hrs. 8C	Seminario de Tesis III 4 hrs. 8C	
Cuarto	Seminario de Temas Selectos II 2 hrs. 4C	Seminario Especializado III 4 hrs. 8C	Seminario de Tesis IV 6 hrs. 12C		
-	Formación Básica			Formación Especializada	

Fuente: Página oficial de la MDE-UPN

La LEA pertenece al área de formación especializada y su propósito general es formar profesionales de la educación capaces de reconocer e indagar sobre los problemas relativos de la educación artística y que cuenten con herramientas suficientes para

diseñar, poner en marcha y evaluar propuestas que impliquen las artes. Lo anterior permitirá “ampliar el conocimiento acerca de las problemáticas que constituyen el campo de la Educación Artística con una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria que permita profundizar en su comprensión, explicación y análisis” (Universidad Pedagógica Nacional, 2022, s/p).

Actualmente la LEA está conformada por un grupo académico de siete especialistas: tres en educación y cuatro en artes (las cuatro artistas-docentes en las que centro la investigación). En conjunto, este grupo diseña los programas de las asignaturas: Introducción al Campo, Seminario Especializado I, II y III y Seminario de Temas Selectos I y II. Organizadas de diversas maneras, imparten dichas materias y de manera individual diseñan e imparten los seminarios de tesis I, II, III y IV para dar seguimiento a las tesis de las estudiantes que asesoran. Cabe señalar que durante el trabajo de campo todas las artistas-docentes tenían al menos una asesorada.

Fuera de algunos seminarios de tesis que tienen lugar en espacios convenidos entre las asesoras y las maestrantes, las asignaturas pertenecientes al área especializada se imparten –salvo contadas excepciones– en las instalaciones del Cenart, cuyo objetivo es “generar e impulsar nuevos enfoques y modelos para la educación, la investigación y la difusión de las artes, con énfasis en las expresiones y debates actuales, la interdisciplina artística y la vinculación del arte con la ciencia y la tecnología” (Centro Nacional de las Artes, 2015, p.3). La manera en que esta perspectiva interinstitucional influye en los procesos de formación de la LEA y particularmente en el seminario especializado en el que enfoco la investigación, la analizo en el cuarto capítulo.

3.2.1 Breve reseña histórica de la LEA

De acuerdo con Torres (2012), en la creación de la LEA participaron académicas de la UPN y del Cenart. El grupo de la UPN tenía experiencia en la formación de estudiantes a nivel posgrado, en la investigación e intervención educativa y su experiencia en el campo de las artes se enfocaba a propuestas vinculadas con la enseñanza y la pedagogía. El grupo del Cenart –convocado por José Luis Hernández Gutiérrez, director general adjunto académico de esa institución en aquel momento– se conformó por una pedagoga y artistas ejecutantes de proyectos prestigiados en distintas disciplinas, sin experiencia en investigación educativa ni en formación en posgrado.

El punto de encuentro entre los grupos se fundamentó en “la construcción y defensa del campo del arte” (Torres, 2012, p. 34), además del acuerdo de trabajar las distintas disciplinas. No obstante, existían divergencias en las necesidades de ambas instituciones, el Cenart estaba interesado en crear una maestría en educación artística enfocada a profesionales del arte y la UPN buscaba atender a docentes de educación básica (Morton, 2012). De igual forma, mientras la perspectiva de los especialistas en investigación e intervención educativa se centraba en cuestiones académicas y teóricas del campo de las ciencias de la educación, el enfoque de los artistas enfatizaba la creación de obra artística. Situación que remite a la complejidad que suponen los procesos de construcción curricular y a las tensiones que en estos tienen lugar pues su contenido es impulsado por distintos grupos “cuyos intereses son diversos y contradictorios, [...] algunos tiend[e]n a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiend[e]n a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1991, p. 38).

Aunque se intentó crear un equilibrio entre ambas perspectivas para la formación de la primera generación, las tensiones se incrementaron con la incorporación de la MDE al PNPC del Conacyt. La presión de las demandas de este organismo, particularmente la exigencia de graduar a los estudiantes en los tiempos reglamentarios, generó la salida de algunos artistas del grupo del Cenart que no lo lograron (Torres, 2012).

A pesar de los desencuentros, la experiencia con el equipo inicial posibilitó la comprensión de “procesos relativos al mundo de la sensibilidad, la reflexión, la enseñanza de las artes y los procesos creativos” (Morton, 2012, p. 54) que intentaron articularse con las exigencias académicas y evaluativas propias de un programa de posgrado perteneciente al PNPC. A partir de ello, en el 2004 se conformó un segundo equipo con algunos miembros del grupo inicial, especialistas en investigación educativa y con artistas que además de tener experiencia práctica en sus disciplinas, contaban con un perfil académico vinculado con la docencia y la investigación (Michel, 2012).

Este segundo grupo definió como eje “la comprensión del papel del arte como forma de conocimiento basada en un principio de comunicabilidad de complejidades no necesariamente inteligibles” (Morton, 2012, p. 55) y se fundamentó en la propuesta de Elliot Eisner sobre la educación artística, en algunos referentes constructivistas y semióticos, así como en los planteamientos de Dewey, Langer, Gardner, Acha y Vigotsky (Morton, 2012).

Dichos referentes constituyeron los ejes iniciales a partir de los cuales se diseñaron los programas de las asignaturas del área especializada y sentaron las bases

para generar líneas de investigación en las que los maestrantes fueron insertando sus tesis (Morton, 2012). De esta forma, poco a poco se fue definiendo que el propósito fundamental de la LEA sería “coadyuvar en la formación y sensibilización de maestros para contribuir al diseño y aplicación de propuestas de intervención desde el campo de la educación artística para la educación básica [con] la posibilidad de incursionar en otros ámbitos y ampliar la población [objetivo]” (Morton, 2012, p. 59).

A lo largo del tiempo, el grupo académico que conforma la LEA ha mantenido el mismo perfil y enfoque pero ha ampliado sus referentes teóricos, conceptuales y metodológicos en función de las líneas que han ido desarrollando y de los intereses investigativos de las maestrantes. Por diversas razones, algunos miembros del segundo equipo han dejado de laborar en este espacio académico y durante la realización del trabajo de campo estaba integrado por siete especialistas, tres en investigación e intervención educativa que se han mantenido desde la creación de la línea: una doctora en pedagogía por la UNAM, una doctora en antropología por la ENAH y coordinadora de la LEA por parte de la UPN, y una maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la IBERO, con estudios de doctorado concluidos en la UNED, todas profesoras-investigadoras de la UPN; y cuatro artistas-docentes: Dafne, bailarina; Álvaro, artista visual; Teo, actor y Mirna, educadora musical, sobre las que abundo en sus trayectorias en el siguiente capítulo. Estas cuatro artistas-docentes organizadas en distintas duplas según sus agendas personales y académicas y cuidando que al menos en una sesión del semestre trabajen con alguna de sus compañeras, imparten los seminarios especializados I, II y III. Dado que la investigación se centra en la forma de trabajo en este espacio académico, a continuación presento algunos antecedentes que brindan elementos para comprender la manera en que actualmente se configura, su dinámica de trabajo y sus propósitos.

3.3 El Seminario Especializado de la LEA

Como está especificado en el mapa curricular de la MDE (Figura 1), el seminario se imparte del segundo al cuarto semestre y tiene una carga de 64 horas semestrales. Dado el enfoque profesionalizante de la maestría dirigida principalmente a docentes de educación básica en servicio, desde la creación de la LEA se acordó que en el seminario además de considerar los conocimientos imprescindibles sobre el campo de la educación artística, se debían trabajar aspectos relativos a las artes visuales, danza,

música y teatro, disciplinas artísticas contempladas en los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria (Michel, 2016).

3.3.1 Antecedentes

De acuerdo con Michel (2016), en las primeras cinco generaciones de la maestría (2002-2012) se destinaron los seminarios especializados I y II, así como el de Temas Selectos I,²⁷ para impartir clases de cada una de las disciplinas artísticas (artes visuales, música y danza de la primera a la cuarta generación, y artes visuales, danza y teatro para la quinta) con la finalidad de acercar a los estudiantes a sus elementos básicos y que a partir de ello pudieran establecer relaciones con los planes de estudio en educación artística de la educación básica. Estas clases las impartían de manera individual cada artista-docente especialista en su disciplina. En el seminario especializado III se intentó impulsar un tratamiento interdisciplinario de las artes, a la par que se brindaban contenidos pedagógicos para el diseño de propuestas educativas.

La manera de acercamiento a las disciplinas artísticas se pensó como un proceso de alfabetización en las artes que implica la selección de elementos básicos de cada disciplina para acercar al estudiantado a la apreciación y expresión. Entendida así, la alfabetización es una introducción o aproximación inicial a cada disciplina a partir de la adquisición de habilidades de lectura y escritura: se acerca a las disciplinas a través de experiencias estéticas que posibilitan la apreciación de objetos producidos por los estudiantes o por diferentes artistas (lectura) y a través de experiencias artísticas en las que tienen lugar procesos expresivos de creación y comunicación en los que se resalta el valor del hacer (escritura) (Michel & Ferreiro, 2012).

Como relata Michel (2016), antes de concluir el proceso formativo de la quinta generación (2010-2012), la coordinación de posgrado de la UPN solicitó expresamente que se utilizaran únicamente las horas destinadas a los seminarios especializados sin incluir las de Temas selectos. Lo anterior supuso una reestructuración de los contenidos revisados en los tres seminarios especializados y a ello se sumó la reflexión del grupo académico de la LEA –conformado en ese entonces por las tres especialistas en educación de la UPN y las artistas-docentes en artes visuales, danza y teatro– acerca de la insuficiencia del tiempo destinado a la interdisciplina y al diseño de propuestas educativas en el tercer seminario especializado.

²⁷ Debido a que no contaban con suficiente tiempo para impartir las clases de cada disciplina, se llegó a un acuerdo institucional para ocupar las horas del seminario de Temas Selectos y destinarlas al seminario especializado.

De esta forma, para ese momento se acordó la reestructuración de la LEA a partir de una perspectiva interdisciplinaria “lo que, por añadidura, es la línea de trabajo que sostiene el Centro Nacional de las Artes” (Michel, 2016, p. 26). Esa reconfiguración implicó el rediseño de los programas de los seminarios especializados I, II y III, así como los de Temas selectos I y II, el primero se centraría en la estética y el segundo en los debates sobre la interdisciplina. En la asignatura Introducción al campo se incluyeron los contenidos pedagógicos que se revisaban anteriormente en el Seminario especializado III.

Sobre el proceso de la reestructuración cabe hacer notar la relación entre lo instituido y lo instituyente (Fernández, 1998), donde la imposición de respetar la norma de las horas destinadas a cada asignatura ahora sí debe cumplirse, aunque en otro momento su omisión permitió que las artistas-docentes tuvieran tiempo suficiente para impartir los contenidos de sus disciplinas. El ceñirse a la norma instituida da lugar a una modificación donde resalta la capacidad de agencia (Giddens, 2006) de las artistas-docentes pues son ellas quienes, a partir de una reflexión sobre sus prácticas, identifican la necesidad de destinar más tiempo a la interdisciplina y piensan el nuevo diseño del seminario desde esta perspectiva. No obstante, como se verá en el siguiente capítulo, esa decisión también generó tensiones en el propio proceso de rediseño y, para uno de los artistas-docentes, evidenció la necesidad de ceñirse más a la cultura institucional (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992) del Cenart.

3.3.2 Consideraciones iniciales para el rediseño

De acuerdo con Michel (2016), el punto de partida para el rediseño del seminario especializado²⁸ tuvo que ver con la consideración de diferentes cuestiones:

- a) Las implicaciones de formar en educación artística a docentes no artistas pues la mayoría de los estudiantes no tienen una formación profesional en artes.
- b) Cuestionamiento de las prácticas artísticas tradicionales que imperan en la escuela básica (montaje de espectáculos o festivales, elaboración de manualidades o prácticas repetitivas que no conllevan a procesos creativos desarrollados por los alumnos).

²⁸ Si bien son tres seminarios distintos, dado que todos se piensan como una totalidad que no necesariamente es serial, pero si contempla una secuencia de contenidos (Michel, 2016), incluyo a los tres espacios formativos en la acepción “Seminario especializado”, tal como también lo hace el grupo académico de la LEA.

- c) Conservación de un enfoque alfabetizador de las artes que implica el acercamiento del estudiantado a la apreciación y expresión a través de los elementos básicos de cada disciplina artística.
- d) Articulación entre las disciplinas artísticas para presentar propuestas de trabajo interdisciplinario en cada una de las sesiones.
- e) Vinculación entre teoría y práctica que implique la asociación entre conceptos y planteamientos teóricos con los momentos prácticos enfocados a la creación artística.
- f) Relación proceso-producto. Privilegio a los procesos de creación en contrapeso a centrar la atención en la elaboración de productos para su exhibición (Michel, 2016, pp. 27-32).

A partir de estas consideraciones –fruto de su experiencia y práctica docente en la LEA– y con el propósito principal de trabajar desde una perspectiva interdisciplinaria, cada artista-docente definió los contenidos esenciales para trabajar su disciplina y generar vínculos con las otras. Los contenidos de teatro fueron: espacio teatral (dramático y escénico), personaje, situación dramática, acción (dramática y escénica) y representación. Para artes visuales el artista-docente definió los siguientes ejes: percepción visual, mimesis y abstracción, elementos formales y uso del espacio, y representación y narrativa. Los elementos considerados por la artista-docente de danza fueron las acciones corporales básicas, las calidades del movimiento (euknética), el estudio del espacio y la armonía espacial (coreútica) y las relaciones con personas y objetos (Michel, 2016).

Si bien las consideraciones iniciales y el objetivo de incorporar la interdisciplina definían una ruta clara para el diseño de los programas, la planeación de las sesiones y su posterior implementación; de acuerdo con la coordinadora de la LEA-UPN

la propuesta [fue] una apuesta, una hipótesis de trabajo que implicaba un riesgo al salir del terreno conocido y perder el control al cual los profesores estaban acostumbrados [de igual forma,] en la puesta en marcha condujo a continuas modificaciones de lo planeado [...] lo cual incidió de un modo tal vez sutil y poco evidente en el momento, en las transformaciones respecto a los modos de pensar y enseñar las artes. (Michel, 2016, p. 33)

Sobre lo anterior cabe precisar que, aunque la coordinadora no participó en la impartición de los seminarios pues ello estaba a cargo de las artistas-docentes de artes visuales, danza y teatro, diseñó junto con ellas los programas y sus propuestas y aterrizajes fueron

relevantes para su concreción. Asimismo, dio seguimiento a lo acontecido en la implementación a través de lo que compartían las artistas-docentes en los seminarios internos, espacio académico formalizado en 2008 que se lleva a cabo de manera mensual y en el que el grupo académico de la LEA aborda aspectos relacionados con la formación de las estudiantes en las diferentes asignaturas del área especializada de la MDE, así como cuestiones relativas a su planeación, organización e implementación (Barragán, 2012).

Acerca de la pérdida de control y el dejar atrás las formas de hacer ya conocidas, me interesa señalar que el rediseño e implementación del nuevo seminario, abrió la puerta a la posibilidad en tanto que favoreció la emergencia de algo que antes no existía en las prácticas de las artistas-docentes y que, además de los retos y dificultades, supuso entender la enseñanza de las artes desde una lógica diferente que dio lugar a una práctica docente creativa caracterizada por la flexibilidad, la escucha atenta, el diálogo y el gozo (Rivera, 2021).

De igual forma, la reflexión sobre su práctica (Schön, 1992) concretada en los diálogos que tienen lugar en los seminarios internos y en el libro coordinado por Michel (2016) donde narran sus experiencias en la primera implementación del nuevo seminario, favorece la emergencia de la posibilidad en tanto que les permite entender esas nuevas formas de hacer, nombrarlas, sistematizarlas, justificar su importancia y fundamentarlas teóricamente para posteriormente retroalimentarlas y modificarlas, de tal forma que no quedan como algo totalmente definido o cerrado, sino en constante revisión y cuestionamiento y, por tanto, con un “potencial renovador” (Cornu, 2004).

3.3.3 Características del seminario especializado

El seminario especializado se lleva a cabo una vez a la semana con una duración de cuatro horas. Los espacios en los que tiene lugar son salones del Cenart, recintos amplios diseñados para la exploración artística, con piso de duela, sin sillas o mesa bancos y en ocasiones, con paredes de espejos. En relación con el contenido académico, según el programa de estudios, el seminario plantea:

una nueva manera de abordar la enseñanza de las artes en la que se privilegian más que los contenidos especializados de las diferentes disciplinas artísticas, la exploración y reconocimiento de algunos procesos involucrados en el pensamiento artístico. Los procesos que [se] propone explorar están pensados a modos de rutas que se abordarán realizando un paralelismo de lo que ocurre

en el proceso artístico mismo y su potencial educativo en el ámbito escolar, a la vez que se impulsa una vía de aproximación interdisciplinaria a la enseñanza de las artes. (Línea de Educación Artística, 2017, p.2)

De esta forma, los propósitos generales del seminario son:

- Explorar y reconocer diferentes procesos que intervienen en el pensamiento artístico y valorar su posible recuperación en el ámbito escolar.
- Fomentar y valorar el trabajo grupal en la elaboración de proyectos de intervención que promuevan la interdisciplina en la educación básica.
- Potenciar la capacidad del alumno-profesor para elaborar propuestas didácticas, proyectos de intervención o materiales didácticos de educación artística pertinentes para la educación básica. (Línea de Educación Artística, 2017, p.2)

Para lograr estos objetivos, el seminario especializado contempla diferentes líneas de trabajo que se relacionan entre sí de manera compleja y que tienen que ver con aspectos teórico-metodológicos y organizacionales sobre los que profundizo en los siguientes apartados. Antes de ello, cabe aclarar que si bien el último objetivo está centrado en que lo revisado en el seminario potencie la capacidad de las estudiantes para diseñar propuestas que incidan en la educación básica y la mayoría de sus tesis estaban enfocadas a ello, a partir de la GE, el perfil de las estudiantes se diversificó y sus proyectos se dirigieron a ámbitos más allá de la escuela básica.

3.3.3.1 Principios teórico-metodológicos

Como plantean Michel y González (2016), estos principios se han enriquecido y complejizado a lo largo del tiempo en que se ha implementado el seminario con las diferentes generaciones, para el 2016 consideraban los siguientes: la experiencia como base de la formación, la producción de agencia a partir de la educación artística y estética, procesos artísticos como vía al conocimiento, el trabajo artístico, el proceso creativo, la propuesta participativa en educación artística y la pregunta como desencadenante del proceso educativo. Tomando en cuenta la transformación continua del seminario y con la finalidad de comprender los aspectos que lo caracterizan, la perspectiva desde la cual está pensado y cómo se lleva a cabo, enseguida expongo una reorganización y actualización de esos principios a partir de la recuperación de lo que

plantean Michel y González (2016) y de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo.

A. El trabajo en duplas como vía para la interdisciplina

Para articular las disciplinas artísticas y así cristalizar la intención de trabajar interdisciplinariamente en el seminario, se decidió utilizar la figura de dupla docente que surge del proyecto académico del Cenart. En esta institución, la perspectiva interdisciplinaria alude a diferentes maneras en las que se pueden “compartir, combinar, enlazar e hibridar, tanto conocimientos y propuestas metodológicas, como objetos de estudio y visiones teóricas de las diferentes disciplinas, con el fin de enriquecerse mutuamente en los procesos que cada una desarrolle” (Centro Nacional de las Artes, 2012, p. 2)

Esta propuesta se orienta a la construcción de un conocimiento múltiple abierto a la posibilidad de enriquecerse de otros saberes a través de vínculos recíprocos que suponen afectación, colaboración y solidaridad entre las diferentes disciplinas y las personas especialistas en ellas. Para lograr esto en los procesos pedagógicos, se propone el trabajo en dupla docente que no se traduce en la presencia de dos docentes en clase que se dividen los contenidos a revisar y alternan su participación; sino que implica un alto grado de coordinación para planear y operar

de manera simultánea y dialogante con el grupo de participantes [y promover] la construcción de procesos colectivos de aprendizaje desde una posición horizontal que muestra la posibilidad de diálogo entre dos o más entidades distintas (incluso discrepantes) capaces de construir un planteamiento común [...] que requiere de una alta capacidad de negociación y escucha [...] partiendo de varias diferencias tales como: las trayectorias académicas, los lenguajes disciplinarios, las posturas y estilos de docencia, etc. (Centro Nacional de las Artes, 2012, p. 2).

Lo anterior supone compartir la autoridad docente, dialogar para negociar los contenidos y llegar a acuerdos, redistribuir el lugar del saber y superar las divergencias para lograr una propuesta congruente que tenga sentido para los participantes (Michel, 2016). Esta propuesta queda plasmada en una secuencia didáctica planeada previamente por las artistas-docentes que imparten cada sesión. En este sentido, la planeación constituye un momento fundamental para concretar la propuesta pedagógica del trabajo en dupla.

De acuerdo con Ferreiro (2016)²⁹, la planeación exige la comunicación previa entre los profesores que impartirán la sesión para diseñar en conjunto secuencias didácticas que incluyan actividades y estrategias que favorezcan “la progresión gradual del aprendizaje interdisciplinario” (Ferreiro, 2016, p. 74), a partir de preguntas orientadoras que articulan los contenidos, la manera en que estos se entrelazan y el destino o producto final de la sesión, así como de actividades de inicio, desarrollo y cierre.

La comunicación entre las artistas-docentes se da en línea a través de un documento compartido en un servicio de almacenamiento de archivos (nube). Las maneras de planear pueden darse de dos formas: 1) un integrante de la dupla escribe su planeación en el formato descrito y el otro la interviene con algunas actividades de su disciplina que puedan articularse con las propuestas por su dupla. Al finalizar, ambos revisan la planeación para corroborar que las actividades están bien conectadas. 2) Coinciden en línea y juntos definen como enlazar las actividades a partir de los contenidos teóricos a revisar o de un trabajo artístico detonante para la indagación³⁰ (Ferreiro, 2016).

Los documentos de planeación están conformados por tablas que incluyen los siguientes rubros: nombre de la unidad, número de sesión, coordinadores, lectura, elementos a explorar de cada disciplina, planeación del trabajo con la lectura, planeación de exploración de contenidos y recursos (donde se desglosan diferentes momentos que en cada sesión se organizan de diversas maneras y en la mayoría de los casos contienen: pregunta de exploración, preparación, calentamiento o entrenamiento de cada disciplina, exploración, trabajo con la lectura, experimentación, composición, cierre) y observaciones. Cabe señalar que la pregunta de exploración y el término “entrenamiento” sólo aparece en la planeación del seminario especializado I que impartieron con la generación entrante (GE).

²⁹ La reflexión de esta autora, artista-docente de danza, forma parte del libro coordinado por Michel (2016) en el que ella junto con los artistas-docentes de teatro y artes visuales y la coordinadora de la LEA-UPN, reflexionan sobre la implementación del seminario reestructurado con la generación 2012-2014.

³⁰ El trabajo artístico es una obra o práctica artística que –de acuerdo con la metodología de la educación estética del Lincoln Center for the Arts in Education (2012, citado por Michel & González, 2016), difundida en nuestro país por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE)– se convierte en objeto de indagación para el diseño de unidades instruccionales de un aprendizaje imaginativo. En otras palabras, el trabajo artístico se vuelve la guía para definir las diferentes actividades prácticas y reflexivas que se llevarán a cabo a lo largo de la sesión.

Figura 2. Ejemplo de planeación

<p>Unidad 1: Mimosas</p>	<p>Objetivo: Los alumnos podrán reconocer y describir los rasgos de las expresiones faciales de los personajes de una obra de teatro.</p>	<p>DESCANSO 15 min.</p> <p>El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>DESCRIBIR LA SENSACIÓN: Reservados reacciones con la lectura y con el trabajo en la escuela.</p>
<p>Inicio (15 min.)</p> <p>Los alumnos se sientan en el suelo y se les pide que describan los rasgos de su rostro. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Desarrollo (45 min.)</p> <p>El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>DESCANSO 15 min.</p> <p>El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>
<p>Desarrollo (45 min.)</p> <p>El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>DESCANSO 15 min.</p> <p>El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>
<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>DESCANSO 15 min.</p> <p>El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>
<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>DESCANSO 15 min.</p> <p>El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>
<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>DESCANSO 15 min.</p> <p>El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>
<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>DESCANSO 15 min.</p> <p>El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>	<p>Observaciones: El docente que represente el papel de FRANCISCO se sienta en el suelo y pide a los alumnos que se sienten a su alrededor. ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones? ¿Qué rasgos de su rostro se ven en su cara? ¿Cómo se expresan sus emociones?</p>

Fuente: Documento de planeación compartido por las artistas-docentes

De acuerdo con Ferreiro (2016), las formas de interactuar entre los artistas-docentes y la confianza para intervenir el trabajo del otro en las planeaciones, favoreció la articulación entre ellos y por tanto entre las disciplinas. A su vez, esta integración interdisciplinaria podía presentarse de diferentes modos:

- En la redacción de una sola pregunta orientadora que engloba los elementos a explorar en ambas disciplinas.
- En una misma actividad en la que ambos artistas-docentes integran elementos de sus disciplinas.
- A partir de algún concepto que posibilite la convergencia entre las disciplinas y por tanto entre las actividades propuestas por cada artista-docente.
- En la integración de actividades alternadas de cada disciplina, en las que se retoma el proceso o producto de la actividad previa, para continuar a partir de ahí con la exploración o experimentación de la otra disciplina.
- A través de la transposición o metamorfosis de un lenguaje artístico a otro.
- En función de trabajos artísticos contemporáneos como el performance o la instalación que implican en sí mismos la articulación disciplinar.
- En la elección de trabajos artísticos (Ferreiro, 2016).

Como plantea Ferreiro (2016), esta integración dio pie a un desplazamiento de los modos de hacer disciplinares de los artistas-docentes y posibilitó la conformación de un equipo con disposición a explorar formas de enseñanza artística interdisciplinaria en las que los contenidos disciplinares dejaban de ser el centro y se planteaban en función de esa nueva forma de enseñanza.

B. La vinculación entre teoría y práctica: rutas conceptuales y procesos guía

El seminario está integrado por aspectos teóricos y prácticos que se articulan de diversas maneras y a partir de dos cuestiones: las rutas conceptuales y los procesos que guían las sesiones.

En el rediseño del seminario, el grupo académico de la LEA recupera el planteamiento de Raquel Caerols acerca de que a lo largo de la historia, el arte se ha entendido y creado a partir de tres perspectivas: desde una visión objetiva en la que la mimesis tiene un papel central; desde una visión subjetiva marcada por la experimentación artística de las vanguardias y en las que la raíz de la creación reside en el interior del artista; y desde una visión transubjetiva que incluye las prácticas de arte contemporáneo en las que la creatividad es multidimensional y transdisciplinar (Michel & González, 2016).

En función de estos planteamientos, el grupo académico de la LEA define que el seminario especializado se puede estructurar en rutas conceptuales, pensadas como recorridos teóricos conformados por un conjunto de conceptos que ayudan a comprender los procesos artísticos y estéticos, posibilitan el cruce entre disciplinas y, en la puesta en práctica, dejan entrever que es posible “ofrecer una formación interdisciplinaria sin un sustento disciplinar previo” (Ferreiro, 2016, p. 86).

Estas rutas conceptuales se organizan de manera secuencial, articulan los tres semestres en los que se imparte el seminario y se distribuyen de la siguiente manera:

1. “De la mimesis a la abstracción” para el seminario especializado I, en el que se revisan aspectos vinculados con la imaginación, la exploración, el juego y la construcción de símbolos como puentes para transitar de lo mimético a lo abstracto.
2. “Percepción, experiencia y representación”, procesos subjetivos presentes en la producción y apreciación artística que se analizan en el seminario especializado II.
3. “Perspectivas contemporáneas en el arte y la educación” para el seminario especializado III. En él se analizan las prácticas artísticas contemporáneas y se brinda un espacio de experimentación para que los estudiantes diseñen y apliquen secuencias interdisciplinarias artísticas para la escuela (Línea de Educación Artística, 2017a; Michel, 2016).

Tabla 3. *Currículo del seminario especializado*

<u>Asignatura</u>	<u>Nombre</u>	<u>Unidades temáticas</u>
Seminario Especializado I	De la mimesis a la abstracción	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mimesis y su lugar en las artes 2. La imaginación, la expresión y el juego en la reelaboración de lo mimético 3. La abstracción y la reinención del arte
Seminario Especializado II	Percepción, experiencia y representación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción 2. Experiencia 3. Significación y representación
Seminario Especializado III	Perspectivas contemporáneas en el arte y la educación	<ol style="list-style-type: none"> 1. De lo moderno a lo contemporáneo 2. Algunas tendencias en el arte contemporáneo 3. Cierres disciplinares 4. Laboratorio de práctica escolar

Fuente: Elaboración propia a partir de Línea de Educación Artística (2017a) y Michel (2016)

El acercamiento a estos conceptos se da a partir de distintos textos teóricos de autores procedentes de diferentes tradiciones disciplinares: artes visuales, danza, música, teatro, historia, pedagogía, filosofía, sociología, psicología, antropología y estética. A lo largo de las sesiones suele destinarse un momento específico para revisar mediante diferentes estrategias didácticas, los conceptos expuestos en las lecturas que son revisadas previamente por las estudiantes. En este momento se busca que, tal como apunta el nombre de seminario, “todos los estudiantes contribuyan a la discusión de los temas” (Michel & González, 2016, p. 70) y sean los protagonistas. Los artistas-docentes fungen como moderadores, si se requiere hacen alguna aclaración o dan una explicación, pero principalmente se enfocan “en orientar las discusiones a partir de preguntas que lleven la atención a aspectos centrales de los textos, siembren

cuestionamientos y propicien el establecimiento de relaciones” (Michel & González 2016, p. 72).

Cabe decir que si bien el currículo del seminario (Tabla 3) deja ver que hay un mapa claramente definido sobre los contenidos a revisar, el recorrido de esa ruta se va haciendo (Furlán, 1998) y tiene múltiples bifurcaciones pues, aunque hay textos propuestos para cada unidad, éstos se van actualizando y el trabajo en la sesión depende también de los aspectos que a cada participante de la dupla le interesa poner sobre la mesa a partir de su perspectiva disciplinar. Así, la ruta brinda una orientación general que abre múltiples puertas y aunque el mismo tema lo imparta la misma dupla con otra generación, hay cambios que invitan a pensar en la posibilidad y en el surgimiento de opciones distintas para trabajar un mismo contenido en diferentes circunstancias.

De acuerdo con Michel y González (2016), en las sesiones se busca establecer relaciones entre los planteamientos teórico-conceptuales y lo explorado, experimentado y producido prácticamente a través de las disciplinas artísticas que se trabajan en la sesión. Así, a veces la práctica es una ejemplificación de los conceptos teóricos, en otras no se evidencia una relación directa o en otras “el concepto teórico sirv[e] como punto de partida para las exploraciones” (Michel & González, 2016, p. 73).

El énfasis en el hacer se sustenta en el planteamiento deweyniano sobre el “aprender haciendo”. A lo largo de las sesiones se busca que las estudiantes desarrollen procesos creativos que “ponen en acción la percepción y la sensibilidad, las operaciones físicas y manuales, la utilización de la cognición, imaginación y fantasía mediante la manipulación de materiales, herramientas y procedimientos” (Michel & González, 2016, p. 65).

Este hacer creativo se organiza en diferentes procesos que, aunque llevan una secuencia, no implican una seriación estricta pues se relacionan de diferentes modos y en distintos niveles, de tal forma que en conjunto complejizan el curso de la creación. Los procesos guía a partir de los cuales se estructura el seminario son: preparación o calentamiento, exploración, experimentación, composición o producción, notación y reflexión. En seguida profundizo en cada uno de ellos:

Preparación o calentamiento. Con él comienza cada sesión del seminario y está pensado como una introducción ya sea para preparar el cuerpo y evitar lesiones, para generar disposición en las estudiantes para las exploraciones posteriores o para

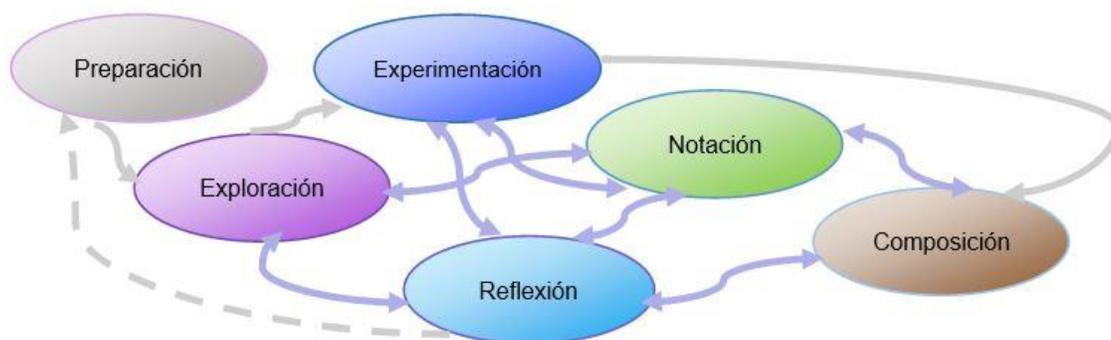
que se vinculen inicialmente con los materiales o aspectos técnicos de cada una de las disciplinas con las que se trabajará.

Exploración. Este proceso implica un acercamiento a las posibilidades o recursos de las diferentes disciplinas con el fin de reconocerlos e imaginar sus posibles articulaciones para la creación de algo. Vale decir que, aunque es un proceso que supone relativa libertad de las estudiantes, el papel de las artistas-docentes es fundamental pues son ellas quienes además de definir previamente los contenidos o materiales con los que se trabajará, dan consignas específicas pero abiertas que invitan a las participantes a acercarse a aquellos, manipularlos y establecer relaciones iniciales entre ellos. Este proceso suele ser individual de modo que cada estudiante resuelve de manera personal las consignas dadas. Generalmente concluye con un boceto en el que los estudiantes “aclaran sus ideas, reflexionan y proyectan lo *concebido*” (Michel & González, 2016, p. 66).

Experimentación. Comprende el ensayo de diferentes posibilidades a partir de la selección de ciertos elementos explorados previamente. Se prueban diferentes relaciones entre los elementos para identificar con cuál de ellas se puede representar o expresar lo que se desea. Puede darse de manera individual o en grupos y al finalizar, los maestrantes “elaboran un *trabajo concreto* con los lenguajes artísticos para llegar a la *maduración* de una propuesta” (Michel & González, 2016, p. 66).

Producción o composición. Materialización de las ideas exploradas y experimentadas previamente para representar artísticamente emociones, sensaciones o conceptos en un producto final individual, grupal o colectivo. De acuerdo con Michel y González (2016), este proceso implica el ordenamiento de elementos técnicos, conceptuales y disciplinares que posibilitan la “*solución* a la tarea creativa para ser apreciada” (Michel & González, 2016, p.66).

Figura 3. Procesos guía del seminario especializado



Fuente: Elaboración propia

Notación: Observación y reconocimiento de los elementos que conforman las producciones propias, de las compañeras o de trabajos artísticos detonantes. A partir de ello se establecen relaciones para interpretar lo observado y darle un sentido personal que puede dar pie a modificaciones en lo que se ha explorado, experimentado, producido o pensado. El establecimiento de esas relaciones implica a su vez procesos reflexivos que tienen que ver con pensar lo que se mira a partir de los saberes y experiencias propias y las sensaciones que genera la propia observación.

Reflexión. Este proceso se articula claramente con la notación y la revisión de los planteamientos teórico-conceptuales. En el primer caso, la identificación de las características y sensaciones que generan las creaciones (parciales o finales), brinda elementos para volver sobre ellas y complejizarlas, así como para pensar sobre el proceso vivido y compartir los aspectos significativos del mismo a través de la narración. En el segundo caso, en la reflexión de lo vivido, algunas estudiantes recurren a conceptos y planteamientos teóricos que les permiten compartir su experiencia creativa. A su vez, la reflexión conceptual y teórica, puede aportar insumos para repensar o reestructurar lo inicialmente explorado o experimentado. La reflexión también tiene lugar al final de la sesión, con la intención de establecer un cierre que incorpore todo lo vivido, pensado y compartido a lo largo de la misma.

Cabe hacer mención que, de acuerdo con Michel (2016), la forma de trabajo del seminario inicialmente se definió a partir de los ámbitos productivo, crítico y cultural planteados por Eisner (1995) para la educación artística y que coincidían con lo que en ese momento la Secretaría de Educación Pública (2011a) había definido como los tres ejes de enseñanza de las artes: expresión, apreciación y contextualización. No obstante, conforme se fueron implementando las sesiones con la primera generación con la que

se aplicó el seminario reestructurado (2012-2014), en la práctica se fueron agregando procesos de los cuales las artistas-docentes no eran del todo conscientes y que fueron nombrados como tales hasta que reflexionaron sobre lo sucedido con esa generación en el libro coordinado por Michel (2016).

Hasta ese momento llegan al consenso de cómo nombrarlos y recurren a otros referentes teóricos para explicarlos. Tal es el caso de la correlación que hacen entre los procesos de exploración, experimentación y composición o producción, con las fases que Acha (201) define para el proceso creativo: “fases previas a la creación (*concepción*, *trabajo simple* de cada obra y *maduración*, más la creación misma [*solución*])” (Acha, 2011, p. 145).

Estos cambios y revisiones constantes le dan al seminario un carácter en movimiento que remite a la posibilidad y que también se evidencia en la Figura 3 donde a través de las diferentes flechas ilustra la diversidad de posibles relaciones entre los procesos guía, dejando ver que no hay una forma única de secuenciación entre ellos pues eso depende del contenido a revisar en cada sesión y de la organización que la dupla decida.

C. La experiencia como el centro de la formación

Desde la conformación del segundo grupo académico de la LEA en 2004, se consideró la pedagogía experiencial de John Dewey como el fundamento principal para la formación de los maestrantes. En el caso del seminario especializado, ello se hace evidente en la recuperación de los planteamientos de este autor sobre la experiencia, la experiencia educativa, la experiencia artístico-estética y el pensamiento reflexivo (Dewey 1967, 1998, 2008).³¹

El “aprender haciendo” supone que todo conocimiento proviene de la experiencia, la cual se conforma por una fase activa en la que se realiza una acción y una fase pasiva en la que se padecen las consecuencias de lo hecho. Asimismo –como se expuso en el capítulo anterior– la experiencia tiene cuatro cualidades: estética, práctica, intelectual y emocional (Dewey, 2008) que articuladas entre sí propician que la experiencia tenga lugar.

³¹ Estas nociones se han complementado a lo largo del tiempo con ideas de otros autores como Elliot Eisner, Víctor Turner, Maxine Greene y Hans-George Gadamer (Michel & González, 2016).

De esta forma, los procesos que tienen lugar en el seminario y las condiciones que se procuran, apuntan a “que los estudiantes tengan experiencias en las cuales se ponga en juego todo su ser y no sólo el intelecto” (Michel & González, 2016, p. 55), con la finalidad de propiciar experiencias educativas que inciten a la curiosidad, fortalezcan la iniciativa y provoquen el deseo por continuar aprendiendo (Dewey, 1967). Asimismo, se busca que a partir de experiencias artístico-estéticas que implican un momento productivo y otro contemplativo (Dewey, 2008), las estudiantes den sentido a lo que llevan a cabo en el seminario a partir de comprender lo hecho y lo percibido como un continuo que da lugar a una producción coherente con un carácter emocional.

Esto último se complementa con la noción de experiencia estética de Jauss (1972) quien la define como un modo de conocimiento del mundo en el que, a través del arte las personas pueden estremecerse, gozar y aprender algo de sí mismos. Para este autor, la experiencia estética comprende tres componentes: *poiesis* (capacidad productiva que implica lo intelectual y emotivo) *aisthesis* (percepción detallada que puede liberar a las personas de una forma de mirar predefinida) y *catharsis* (función comunicativa que posibilita la expresión de sensaciones o ideas generadas por la obra de arte).

Esta función comunicativa, así como la noción general de experiencia, se articula con la de narrativa pues “la narración de la experiencia se convierte en un momento clave en que el narrador resignifica la experiencia, la hace asequible a los otros y, con ello, construye su propio yo. A la vez [que] participa y se construye comunidad” (Michel & González, 2016, p. 56).

D. Comunidad, colaboración e imaginación

La construcción de la comunidad a partir del intercambio de narrativas y experiencias, la retoman de Maxine Greene (2005) quien plantea que la comunidad debe pensarse a partir de procesos que impliquen el decir, construir, entretener, crear e intercambiar. Para ello se requiere que las artistas-docentes ofrezcan espacios para que las estudiantes descubran lo que reconocen juntas y aprecian en común, de ahí que para el trabajo en las sesiones se propongan actividades “en parejas, tríos, cuartetos, o todo el grupo [y] desde la preparación hasta la composición, los estudiantes pasan del trabajo individual al colectivo” (Michel & González, 2016, p.68).

Las artistas-docentes fundamentan esta manera de trabajo en un planteamiento de metodología participativa en educación que pone en el centro a las estudiantes en su

papel individual y grupal, busca que cooperen e interactúen entre ellas y resuelvan los retos que supone el trabajo en equipo. A su vez, buscan promover un aprendizaje colaborativo y autónomo en tanto que “las experiencias basadas en la creación artística permiten al estudiante resolver problemas desde una postura activa y en colectivo, en torno a lo artístico y lo estético desde distintas miradas de los lenguajes de las artes” (Michel & González, 2016, p.67).

El trabajo en comunidad supone además la capacidad de imaginar que podemos ponernos en el lugar de las otras y pensar en sus necesidades, desarrollando así una actitud empática, “una concepción de imaginación que sa[ca] a relucir un interés ético, una preocupación relacionada una vez más con esa comunidad que debería estar construyéndose y con los valores que le dan color y trascendencia” (Greene, 2005, p. 61). Esta perspectiva imaginativa que fundamenta parte de las prácticas de las artistas-docentes abre a la posibilidad pues permite romper con lo fijo o normalizado y construir nuevos órdenes de experiencia que revelen formas de hacer y ver inesperadas, dar credibilidad a realidades alternativas y ver las cosas como si pudieran ser de otra manera (Greene, 2005).

E. La pedagogía de la pregunta

Para desarrollar dichos procesos imaginativos, complejizar los procesos de creación, propiciar la reflexión sobre lo que se hace y sobre los planteamientos teóricos revisados; las artistas-docentes recurren a la pregunta para favorecer el planteamiento de problemas, la propuesta de hipótesis o soluciones y la puesta en tela de juicio de lo que se piensa y observa como dado.

Las artistas-docentes identifican, que su uso tiene diferentes intenciones a lo largo de las sesiones: “orientar la lectura, encontrar relaciones entre disciplinas, profundizar en los procesos e invitar a la reflexión” (Michel y González, 2016, p. 69). De igual forma, la reconocen como un medio que favorece el diálogo, posibilita romper con las estructuras educativas jerárquicas y propicia un ambiente horizontal en el que todos los implicados enseñan y aprenden a la vez.

Para cerrar este apartado, me interesa enfatizar que este conjunto de principios teórico-metodológicos fundamentan la intención de la LEA de formar personas que más allá de dominar técnicas o conocer aspectos relacionados con la historia del arte,

se permitan explorar, que toleren la incertidumbre y la frustración; que se impliquen en procesos de crear e imaginar; que se atrevan a cometer errores y

reconocerlos; que puedan pensar distintas vías para llegar a un propósito, que acepten posibilidades diversas de solución a un problema. (Michel, 2016, p. 214)

Y de esta forma, como docentes puedan generar ambientes propicios para la exploración y disfrute de las artes en sus alumnas y les brinden herramientas para descubrir de lo que son capaces. En los capítulos cinco y seis analizo a la luz de la posibilidad cómo ello tiene lugar o no.

3.3.3.2 Aspectos organizacionales

Desde el inicio del nuevo diseño del seminario, el grupo académico de la LEA consideró tener diferentes tipos de sesiones que se definieron de acuerdo con el calendario escolar y con los propósitos de estas. Los tipos de sesiones son: ordinarias o en duplas, de cierre (de unidad, de seminario o disciplinar) y las de laboratorios de práctica escolar.

En las sesiones ordinarias o en dupla, las artistas-docentes trabajan de la manera descrita en el apartado anterior. Es decir, diseñan una secuencia didáctica en línea en la que se articulan las diferentes disciplinas y a partir de una lectura teórica que refiere a la ruta conceptual que estructura el seminario, definen una manera de vincular lo revisado teóricamente con la parte práctica que incluye los procesos de preparación, exploración, experimentación, composición, notación y reflexión; dichos procesos los llevan a cabo considerando los principios teóricos que fundamentan su forma de trabajo: interdisciplina, experiencia, imaginación, participación, comunidad, colaboración y pedagogía de la pregunta.

Las sesiones de cierre se dan en distintos momentos. Dado que cada seminario especializado está organizado en diferentes unidades temáticas, las sesiones de cierre de unidad tienen lugar al finalizar la revisión de una de ellas y en estas participan las artistas-docentes que impartieron sesiones en dupla durante la unidad. Su finalidad es

recapitular lo trabajado en las sesiones ordinarias con la finalidad explícita de invitar a la reflexión sobre lo experimentado y establecer relaciones diversas: entre los conceptos y las actividades prácticas, entre las disciplinas y hacia posibles modos de intervención en la práctica educativa. (Michel & González, 2016, p. 70)

Otro tipo de estas sesiones es la de cierre de seminario. En éstas participan todas las artistas-docentes y se busca que las estudiantes reflexionen sobre su proceso general a lo largo de todo el semestre, los aprendizajes adquiridos, las dificultades que tuvieron y que compartan algunas sugerencias para mejorar. Cabe señalar que estas sesiones son

distintas a las entrevistas de cierre que tienen lugar al finalizar cada seminario y están orientadas a profundizar en la experiencia de las estudiantes.

Además de las sesiones de cierre de unidad y de seminario, hay otras de cierre disciplinar. Estas sesiones surgieron de una necesidad de las artistas-docentes para explicar a las estudiantes las herramientas y aspectos teóricos a partir de los cuales definen su forma de trabajo disciplinar y cómo a través de ellos pueden articularse con las otras disciplinas. Únicamente tienen lugar al finalizar el seminario especializado III. Los contenidos de dichas sesiones no se especificaron en los programas oficiales, pues las artistas-docentes los fueron definiendo sobre la marcha y se convirtieron en

sesiones que abrían a lo subsiguiente: a los conceptos por estudiar, a las nuevas exploraciones, a distintas formas de pensar la relación entre la experiencia personal y la profesional, a nuevos vínculos entre los lenguajes artísticos, a nuevas formas de relacionar la teoría y la práctica o a nuevas formas de pensar la educación artística. (Michel & González, 2016, p. 71)

Hay otro tipo de sesiones denominadas “Laboratorio de práctica escolar” que únicamente tienen lugar en el seminario especializado III. En ellas, las estudiantes organizadas en dupla implementan con sus compañeras y con las artistas-docentes, una secuencia didáctica que diseñan en dupla y en la que integran distintas disciplinas artísticas. La intención de ello es brindarles un espacio para que puedan recuperar los recursos metodológicos, teóricos y disciplinares abordados en las asignaturas que integran la LEA y que los articulen en propuestas concretas, susceptibles de realizarse en espacios escolares de educación básica (Línea de Educación Artística, 2017a).

Durante el trabajo de campo asistí a tres tipos de sesiones más: las visitas a espacios, las entrevistas grupales y las sesiones de introducción disciplinar. Las primeras tienen lugar en espacios artísticos o educativos-artísticos para que las estudiantes conozcan su infraestructura y forma de trabajo, las segundas se realizan al final de cada seminario especializado para conocer las experiencias y opiniones de las estudiantes respecto al proceso vivido y con lo expresado ahí, las artistas-docentes reflexionan sobre su propuesta metodológica. Las últimas son sesiones de la asignatura “Introducción al campo” en las que la titular cede cuatro sesiones para que cada artista-docente exponga a grandes rasgos la metodología con que trabaja su disciplina.

Para concluir, vale decir que en el principio teórico-metodológico del trabajo en duplas es evidente la influencia del enfoque institucional del Cenart y en el de la experiencia como eje de la formación, el de la UPN. No obstante, los otros principios

dejan ver que el rediseño del seminario es un proceso instituyente (Fernández, 1998) en el que emerge la capacidad de agencia (Giddens, 2006) de las artistas-docentes pues junto con la coordinadora de la LEA-UPN definen los otros principios que parten de su experiencia previa como docentes de la LEA (vinculación entre teoría y práctica) y en otros espacios formativos (comunidad, colaboración e imaginación; pedagogía de la pregunta). Respecto a los aspectos organizacionales es posible decir que los fueron definiendo sobre la marcha a partir de las necesidades que fueron detectando con las estudiantes.

3.4 A manera de cierre

En este capítulo intenté responder a las preguntas: ¿desde dónde y cómo surge en nuestro país la posibilidad en la propia conformación del campo de la formación docente en educación artística? y ¿cómo el currículo formal del seminario juega para que tenga o no lugar? En relación con el primer cuestionamiento, la escasez de asignaturas enfocadas a las artes en los currículos de formación inicial de docentes y la casi nula información acerca de lo que se pretende revisar en ellas, son muestra de la poca claridad para definir qué es lo que debe aprender una futura profesora en el área. Es hasta el PACAEP que surge algo más estructurado y en el que destaca la intención de promover la creatividad e imaginación de las participantes, así como la reflexión sobre su quehacer, aspectos que también son considerados en el diseño del seminario especializado y que dan atisbos de la emergencia de la posibilidad.

Al no haber una guía específica ni generalizada que dicte cómo formar docentes en artes, muchos de los planteamientos que han ido configurando el campo, surgen de las reflexiones sobre las experiencias de las propias formadoras y dado que éstas se dan en contextos distintos, el panorama de propuestas es muy diverso, no se cierra a una única opción y por tanto da lugar a la posibilidad. Además, la reflexión sobre la práctica evidencia el interés por cuestionar y poner en tela de juicio las decisiones tomadas en el hacer, ello supone no dar por hecho que lo que se hizo está totalmente completo o logrado y por tanto tiene muchas opciones de cambio o mejora. A su vez, ese cuestionar abre a la curiosidad de saber si eso que se hizo podría hacerse de otra manera y da lugar al “qué pasaría si” que invita a lo posible.

Sobre la segunda interrogante que guio el capítulo, ¿cómo el currículo formal del seminario juega para que la posibilidad tenga o no lugar?, en primer lugar, me interesa destacar que en el proceso de construcción emergió la capacidad de agencia (Giddens,

2006) de tres de las artistas-docentes del estudio quienes, junto con la coordinadora de la LEA-UPN, diseñaron los contenidos y definieron los principios teórico-metodológicos que guiarían la práctica. Y si bien hubo directrices institucionales y ciertas normas a seguir, ellas fueron las que dibujaron el mapa (Dussel, 2007), hicieron el recorrido (Furlán, 1998) y al andar imaginaron formas para que el estudiantado descubriera otras maneras posibles de enseñar artes.

Respecto a la estructura del seminario, es de destacar su cualidad flexible y por tanto posibilitadora. Si bien hay una secuencia de contenidos clara (ver tabla 3), el trabajo interdisciplinar en dupla, la intención colaborativa, imaginativa y cuestionadora, la experiencia como eje y la vinculación entre teoría y práctica a través de procesos enfocados a la generación de productos con características artísticas, evidencian que no es una propuesta cerrada con un único camino a seguir, sino que su diseño está pensado para abrir múltiples rutas que abran a diversas maneras posibles de pensar el vínculo entre las artes y la educación.

En relación con los contenidos a enseñar, llama la atención la ausencia en el currículo formal de una reflexión específica y evidente sobre el vínculo de las artes con lo social y político, tradición que ha estado presente históricamente en los posicionamientos ideológicos de artistas mexicanos (Lear, 2019), en diferentes propuestas performáticas de artistas contemporáneos latinoamericanos (Cabrera, 2021), en obras realizadas en la frontera México-Estados Unidos consideradas como artivistas en tanto que denuncian abusos, evidencian desigualdades, critican al poder y generan resistencias a las imposiciones (González, 2021; Meza, 2012, Suárez, 2007) y en muchas de las reflexiones desde la perspectiva de la educación artística en espacios culturales y museísticos (Cervetto & López, 2016; De Pascual & Oviedo, s/f). Otras omisiones que también son evidentes tienen que ver con la inclusión de contenidos relacionados con el arte popular y las artesanías, la perspectiva poscolonial, la relación entre las artes y el medio ambiente y el arte feminista. No obstante, algunas de estas temáticas eran abordadas en momentos breves de sesiones específicas que observé durante el trabajo de campo.

Para concluir con este capítulo, me interesa señalar que la descripción del currículo del seminario deja ver que, al igual que en algunos programas expuestos en el estado del arte y en el mismo PACAEP, hay una necesidad por romper con las formas tradicionales de vinculación con las artes heredadas de la formación escolar y que se busca que las participantes despierten sus capacidades sensibles, analíticas,

cuestionadoras e imaginativas para crear artísticamente, reconocerse capaces de ello, y así, dar pie a la posibilidad.

Esto último lanza la pregunta acerca de ¿cómo es que las artistas-docentes llegan ahí? Pues, además del PACAEP no hay programas nacionales que les sirvan como referencia y, al menos en el libro coordinado por Michel (2016), fuera de la mención que hacen al papel del trabajo artístico y su recuperación de la forma de trabajo del Lincoln Center, no nombran un modelo o metodología específica que retomen para el diseño de su propuesta. La hipótesis que surge ante ello es que es su formación como artistas y sus experiencias en el ámbito educativo, son las que las llevan a definir formas particulares de enseñanza de su especialidad que se complejizan y transforman en el intercambio interdisciplinar propuesto en el seminario. Para resolver la incógnita, en el siguiente capítulo ahondo sobre sus trayectorias individuales y las articulo con aspectos institucionales y las características de las estudiantes para seguir indagando cómo es que se configuran sus prácticas y cómo en ello emerge la posibilidad.

Capítulo 4. Las protagonistas (en) la institución y la interdisciplina

Como humanoides transdisciplinarios, tendremos que vencer muchos obstáculos en nosotros y en lo otro, para al final tal vez descubrir que todo puede ser más sencillo aunque no deje de ser complejo, y descubriremos también que integrar, puede ser más constructivo que desintegrar, empezando por nosotros mismos.
Maris Bustamante

Como plantea Remedi (2000), las prácticas “tienen sentido pleno cuando se basan en el entendimiento de los contextos donde éstas se producen” (Remedi, 2000, p. 19), por esa razón y con la intención de comprender el quehacer de las artistas-docentes en su complejidad, en este capítulo recupero información primordialmente de las entrevistas y llevo a cabo cruces con diversos planteamientos teóricos para comprender algunos de los elementos que las llevan a definir prácticas particulares e intentar contestar las preguntas relativas a ¿cómo la trayectoria de las artistas-docentes entre el campo artístico y el educativo configura un *habitus* particular y cómo este puede dar pie a la posibilidad? ¿cómo lo interinstitucional y el carácter interdisciplinar del seminario especializado favorecen u obstaculizan su emergencia? y ¿qué papel tienen las estudiantes para que ésta tenga lugar?

Comienzo el capítulo con la exposición de las trayectorias entre las artes y la educación de cada artista-docente, el análisis acerca de cómo se configuran como tales, las implicaciones que tiene nombrarlas así, los cruces interdisciplinarios que ello supone y las posibilidades a las que esto da pie en el contexto del seminario especializado. Posteriormente expongo las implicaciones de conformar un grupo académico como el de ellas en un contexto interinstitucional, los retos que supone trabajar de manera interdisciplinaria y la forma en que la concepción de cada artista-docente sobre el arte y su intención con el seminario las lleva a construir algo en común que presentan a estudiantes con características específicas y en conjunto dan lugar a un ambiente educativo particular en el que emerge la posibilidad.

4.1 Las artistas-docentes

Conforme avancé con el trabajo me topé con la dificultad de encontrar el término más adecuado para nombrar a las personas protagonistas de la investigación de tal forma que fuera posible agrupar su formación artística con su trabajo como docentes. En gran parte de la literatura en lengua inglesa se utiliza el término *art teachers* para nombrar a las profesionistas que dan clases de arte en diferentes niveles educativos (Bullock &

Galbraith, 1992; Denscombe, 1991; Galbraith & Grauer, 2004; Hall, 1991; Maitland-Gholson, 1986; Zimmerman, 2004), para la investigación, la traducción a “docentes de arte” no resultaba adecuada pues podía remitir a la idea de profesoras que imparten la asignatura Artes en los niveles de educación básica y media superior, o a la idea de artistas que desempeñan su trabajo educativo en escuelas de nivel superior especializadas en artes, es decir, en lo que Acha (2001) denomina educación artística profesional cuya intención es formar profesionales del arte, tarea que las protagonistas de la investigación no pretenden realizar y que no es el objetivo de la maestría en la que se inserta su trabajo.

Otra opción era el término “arteducadoras” utilizado en España por algunos colectivos y docentes-investigadoras (De Pascual & Lanau, 2018; De Pascual & Oviedo, s/f; Grupo de Educación de Matadero Madrid, 2017; Mesías, 2019). Si bien en esta denominación queda implícita la referencia al trabajo de artistas y educadoras en una nueva palabra, a excepción de José María Mesías (2019) que trabaja en el ámbito universitario formando docentes, la gran mayoría de las profesionales del arte que se denominan como tales, laboran en el ámbito de los museos, las instituciones culturales y de la educación no formal diseñando proyectos artísticos comunitarios enfocados a la transformación social y a la participación ciudadana, entre otros aspectos (Cervetto & López, 2016; De Pascual & Oviedo, s/f). Además, la fusión de las dos palabras diluye el trabajo de una y otra profesión y desde mi perspectiva, no permite comprender cómo el ser artista y el ser docente conviven para formar en un ámbito cuya intención es brindar algunas herramientas a profesionales de la educación para que enseñen artes.

En la búsqueda bibliográfica en la que las referencias de un artículo te llevan a otro, éstas a otro y así sucesivamente, di con la reflexión de investigadores ingleses (Hall, 2010; Parker, 2009; Thornton, 2005) acerca de su trabajo como *artists teachers* (artistas-docentes), “individuos que hacen y enseñan artes [en todos los sectores educativos] y se dedican a ambas actividades como profesionistas” (Thornton, 2005, p. 167). Dicha denominación tiene lugar en el marco de un programa de Reino Unido denominado ATS (Artist Teacher Scheme), cuya intención es, entre otras, brindar oportunidades a las docentes de arte para que desarrollen prácticas creativas y creen obra en el marco del desarrollo del arte contemporáneo, con la finalidad de que dicho proceso de creación mejore su enseñanza y viceversa (Thornton, 2005). No obstante, la evaluación de este programa realizada por Galloway, Stanley y Strand (2006), deja ver que algunas participantes tienen dificultades para conjugar el ser docente y el ser artista,

y más que roles que puedan reforzarse mutuamente, se viven y perciben como entidades separadas.

En el contexto del ATS, Hall (2010) reflexiona acerca de cómo la incursión en la docencia como artista permite aprender, hacer y enseñar arte y plantea la dificultad de que ambas actividades dialoguen armónicamente en una “identidad dual” pues, en ocasiones las tareas que implican la enseñanza exigen dejar de lado la producción en el campo propiamente artístico. Por su parte, Parker (2009) al pensar sobre su quehacer como artista-docente plantea que para él es suficiente la producción artística que genera enseñando arte a sus estudiantes y descubre que, desde su experiencia, requiere formarse mejor como docente e incorporar elementos pedagógicos que le permitan profundizar sobre estrategias que faciliten a sus estudiantes el trabajo con las artes.

En el caso de las protagonistas de la investigación, no existe un programa como el del Reino Unido que les agrupe en una categoría particular y todas se autodenominan “docentes de la LEA”. No obstante, sus trayectorias en el ámbito de las artes y la educación permiten pensarlas como artistas-docentes pues además de que tienen formación en ambos campos del conocimiento (ver tabla 4), echan mano de estrategias de las dos profesiones para guiar a otras a explorar con las artes y reflexionar sobre su valor educativo y las implicaciones de su enseñanza. Lo anterior da lugar a una cultura profesional (Viñao, 1995) híbrida y en construcción en la que lo posible tiene lugar pues recurren a dos perspectivas distintas para llevar a cabo su trabajo.

Tabla 4. *Artistas-docentes*

<u>Artista-docente</u> Rubro	<u>Año de nacimiento</u>	<u>Formación artística de origen</u>	<u>Formación pedagógica</u>	<u>Otros estudios</u>	<u>Año de ingreso a la LEA</u>
<u>Álvaro</u>	1979	Licenciado en artes visuales FAD-UNAM	Diplomado en educación estética IMASE	Maestría en artes visuales Doctorado en estudios latinoamericanos UNAM	2009
<u>Dafne</u>	1958	Ejecutante de danza folclórica ADM-INBA	Licenciatura en pedagogía UP	Licenciatura y maestría en educación artística INBA Doctorado en ciencias sociales UAM	2004
<u>Mirna</u>	1971	Licenciada en educación musical FaM-UNAM	Maestría en desarrollo educativo UPN-Cenart	Licenciatura en psicología UAM Doctorado en educación musical UNAM	2014
<u>Teo</u>	1979	Licenciado en actuación ENAT-INBA	Maestría en desarrollo educativo UPN-Cenart	Maestría en tecnología educativa TEC Doctorante en pedagogía UNAM	2010

Fuente: Elaboración propia

Para profundizar sobre la manera en que en cada una se constituye en esa profesión híbrida, profundizo en sus trayectorias entre las artes y la educación. Cabe señalar que para su elaboración recupero frases textuales entrecomilladas y en cursivas, dichas por las artistas-docentes durante las entrevistas individuales.

4.1.1 **Álvaro, artista-docente de artes visuales**

Cuando realicé la entrevista en agosto de 2019, Álvaro tenía 40 años. En ésta comparte que desde niño siempre quiso ser pintor, inició su exploración artística pintando y dibujando, pero conforme pasó el tiempo se orientó a las prácticas contemporáneas, particularmente al video, pero sobre todo al performance, práctica que llevó a cabo durante ocho o nueve años hasta el 2009, año en que ingresó como docente de la LEA. La razón por la que dejó de hacerlo no está del todo clara para él: *“No sé, algo pasó que me quedé como mudo [...] llegó un momento en que ya no tenía que decir cosas desde el performance”*. Después de ese periodo hizo un documental cuya producción y edición le llevó casi diez años y finalmente exhibió en el 2014 y 2015. Para el momento de la entrevista, está reeditando el documental *“para volverlo a circular”* y pinta al óleo, aunque no lo hace muy seguido pues la preparación del material requiere tiempo que a veces no

tiene. También señala que le gustaría experimentar con la videodanza pues le parece un lenguaje muy interesante en el que el video hace que cambie el sentido del cuerpo porque permite *“jugar con las repeticiones, el color, la cámara lenta”* generando un híbrido *“que no es la danza, pero sí es la danza”*.

Su formación como artista visual tuvo lugar en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la UNAM, hoy Facultad de Artes y Diseño (FAD). Ahí obtuvo un bagaje de conceptos y pasó por un aprendizaje de técnicas que debía poner en juego para crear algo que nadie más hubiera hecho, porque si no, *“<<No vas a estar en la galería>>, te decían”*. Hace hincapié en que en su formación se le daba gran importancia a la innovación y a la problematización, explica que quizá por esa razón en la *“cognición”* o el *“habitus”* del artista plástico visual siempre está el rompimiento *“rompes, siempre es la ruptura”*, piensa que probablemente ello tenga que ver con las formas de hacer *“del arte contemporáneo”*.

Entre las carencias tanto del proceso formativo de la licenciatura como en el de la maestría en Artes y Diseño que cursó en esa misma institución, identifica la falta de una línea o terminal enfocada a la docencia. Plantea que al inicio daba talleres a partir de *“tips”* de amigos y con la idea de *“voy a enseñar como aprendí”*, pero que no recibió información alguna sobre ello en la institución donde se formó. Al concluir la maestría, por *“azares del destino”* se enteró de un diplomado en educación estética impartido por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE), lo tomó *“y eso me transformó completamente” “yo soy un antes y un después del IMASE”*. Su experiencia en este instituto le hizo ver que *“dar clases no es cualquier cosa”*, le *“deconstruyó el pensamiento”*, le permitió ver el valor formativo de las artes, pensar la educación artística desde otro lugar y *“pensar más allá de la disciplina”*.

La práctica problematizadora que venía de su formación profesional se profundizó con la perspectiva del IMASE *“de estar siempre cuestionando”*, de no dar por hecho y de seguir *“indagando y volviendo a preguntar”*, situación que desde su perspectiva –que concuerda con la de Dewey (2008)– también tiene lugar en la práctica artística en la que estás *“cuestionando la propia acción que estás ejecutando”*. De este proceso formativo también aprendió el *“co-aprendizaje”*, es decir, el integrarse como un miembro más del grupo sin que haya una distinción jerárquica entre docente y estudiante.

Su paso por el IMASE también lo llevó a incorporarse a la planta docente de la LEA, espacio en el que continúa formándose como docente pues *“siempre aprendo”*

cosas de educación [...] A veces digo: <<Recibí mi formación en pedagogía, sin estudiar pedagogía>>”. Su experiencia en la docencia, tanto en la LEA como en otros espacios como el IMASE y el DIPEAEB, le ha permitido reflexionar sobre la complejidad de esta tarea que “no implica nada más me voy a parar frente al grupo” sino que hay una estructura “previa a la ejecución [...] un libreto que es la planeación, [que] hay que cumplirla”, pero al mismo tiempo estar atento a las reacciones de las estudiantes e ir “sintiendo al grupo”.

Figura 4. Álvaro, artista-docente de artes visuales



Álvaro con la GS aplica el principio de notación profunda de la metodología de educación estética del Lincoln Center. Sesión en dupla de música y artes visuales. Archivo personal

Entiende el trabajo docente como una práctica situada en la que los contenidos a compartir y problematizar dependerán del tipo de población con la que se trabaje y de la intención que se tenga. También reconoce que esta tarea está en constante reconstrucción, pues además de que todo el tiempo “sigo [...] cuestionando mi propia práctica”, ésta se enriquece “con lo que veo o lo propio que se exhibe en museos”, con su “convivencia social [con] amigos [...] antropólogos, politólogos, sociólogos [y] artistas” y con contenidos sobre “trabajo político, la cultura política, el arte, la identidad” sobre los que reflexionó en el doctorado en estudios latinoamericanos de la UNAM que concluyó en 2019.

A la par de concebir la complejidad de la enseñanza, reconoce que es algo que disfruta en demasía *“me gusta mucho la docencia, es mi espacio”*, como decía Beuys, *“<<Mi mayor obra de arte es mi trabajo en la docencia>>, o algo así. O sea, esa es una premisa que cuando yo la leí dije <<¡Ay, yo soy!>>”*. Respecto al seminario especializado de la LEA dice que le *“gusta mucho por lo que se genera ahí, como este ambiente de confianza, de trabajo, de disposición a generar procesos imaginativos, además de la metodología, de la dupla, o sea todo lo que tiene el seminario”*. Señala que, si tuviera *“70 años”* y pudiera dar el seminario, lo haría.

No obstante, reconoce que su situación laboral no es del todo favorable: *“me dice gente que por qué no lo he dejado, que por qué no me voy a buscar una plaza de docente, que por qué estoy aquí padeciendo contratos por honorarios, que yo ya tendría que estar en otro lugar”* lo cual le genera sentimientos encontrados pues *“hay algo del programa que me nueve”* y además de crear relaciones empáticas con las estudiantes, *“me genera muchas ideas creativas para hacer yo, producción artística”* –situación que coincide con lo que el ATS inglés pretende (Thornton, 2005) –.

Sin embargo, como señalan Galloway, Stanley y Strand (2006), Hall (2010) y el propio Álvaro, no es sencillo congeniar las exigencias del trabajo docente con las de la producción artística pues se requiere tiempo suficiente. Por ejemplo, para pintar al óleo se necesitan *“mínimo unas cuatro horas”* y si tienes que *“escribir, mandar, hacer, revisar”* ya no es posible, *“y entonces el cuadro que se generó, tarda ocho meses en salir”*. Piensa que una opción para superar esta dificultad sería trabajar como él aprendió, como *“operan los talleres de artes plásticas”* en los que las alumnas aprenden *“y el maestro también va experimentando”* propuesta que no es viable en el seminario, pues debe estar en constante diálogo con la dupla, además de que las *“condiciones de infraestructura y materiales del espacio”*, no son del todo favorables para trabajar plástica y visualmente.

4.1.2 Dafne, artista-docente de danza

Dafne nació en 1958 y comenzó desde muy pequeña su formación como bailarina en la Academia de la Danza Mexicana (ADM). Aunque egresó como ejecutante de danza folclórica, sus inicios fueron en danza clásica, de ahí que *“comparado con mis compañeros [de danza,] traía una formación clásica y contemporánea fuerte [...] diríamos que soy de los que inéditamente fue integral”*. A los 16 años, a la par que estudiaba en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, comenzó a dar clases en el Colegio de Bachilleres, *“era un taller de danza”* en el que básicamente hacía

“montaje escénico” como si fuera un grupo profesional, no *“tenía herramientas pedagógicas como después las tuve”*, más bien, todo fue a través de la práctica y de enfrentar *“los problemas que las clases te implican y que tienes que resolver”*. Su plaza como docente era *“de tres cuartos de tiempo que no eran mal pagados”* lo que le permitió ser autosuficiente a muy temprana edad.

En ese momento *“ocurrió todo lo que ocurrió”* entró a Actuaría en la UNAM, pero el horario de una materia fundamental coincidía con las horas en que daba clases, *“para mí era elegible estudiar, o el bailar, pero el dar clase no [...] desde el principio me enamoró”*. Y aunque le *“gustaban mucho las matemáticas y por eso quería ser actuario [...] la pasión por enseñar danza [...] ya me había atrapado”*. Por esa razón y aunque en ese momento su *“vocación pedagógica, no estaba tan definida”*, decidió estudiar Pedagogía.

Como en la UNAM fue complicado hacer el cambio de carrera, estudió esta licenciatura en la Universidad Panamericana cuyo enfoque era *“muy empresarial”* y aunque la reflexión pedagógica era limitada y la visión filosófica era *“aristotélico-tomista-kantiana”*, considera que la formación psicológica y didáctica fueron muy buenas, *“si tú quieres con una mirada muy tecnológica, pero yo sí sabía hacer planes y programas (risas)”*. Al terminar la carrera trabajó en la iniciativa privada en el área de capacitación, pero para 1984, un año después de que nació su hija, le ofrecieron trabajar medio tiempo en la ADM y finalmente optó *“por regresar a la danza de manera definitiva”*.

En la ADM le dieron tres materias: *“Enseñanza de la Danza Folclórica, [...] Didáctica de la Especialidad [y] Pedagogía General”* por lo que tuvo que actualizarse y ponerse a estudiar. Por diversas razones se acercó a planteamientos de pedagogos de la UNAM, particularmente a los de *“Ángel Díaz Barriga”* y ello coincidió con un *“programa de formación emergente”* destinado a docentes del INBA para que obtuvieran el título como licenciadas en educación artística que, en el caso de Dafne, fue en la especialidad de danza. En ese programa tuvo *“maestros de la UPN y maestros de la UNAM”*, se acercó a planteamientos de la pedagogía crítica y de la escuela nueva que le ampliaron la perspectiva y *“me enamoró Freire [...] prácticamente me volví freiriana”*.

Después abrieron la maestría en esa misma línea y tuvo como maestros a *“Juan Acha, Bolívar Echeverría, Santiago Ramírez, Silvia Durán, Juan Carlos Geneiro”* quien fue su asesor y la introdujo al pensamiento de Dewey, sobre todo a *“la vía más política, la de Democracia y Educación”*. Mientras estudiaba la maestría fue directora de la ADM, por esa razón, aunque la concluyó en 1992 se tituló tres años después. Al año siguiente

ingresó al doctorado en ciencias sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Xochimilco, proceso formativo que “*también me abrió el mundo [...] pero ahí [...] la que me fascinó fue la Antropología*”, se acercó, entre muchos otros, a los planteamientos de Turner y Pearse que le permitieron hacer conexiones con toda la vía de la experiencia de Dewey.

En esa época, conoció el Language of Dance (LOD) –fundamentado en los planteamientos educativos de Rudolph Laban quien insistió en el potencial de la danza para favorecer el desarrollo integral y armónico de las personas, en superar la enseñanza de movimientos específicos o especializados y en la necesidad de aprender danza a través de la libre exploración del movimiento, preservando la espontaneidad y el impulso natural de bailar (Laban, 1993). Como metodología dancística que busca la comprensión de los elementos de la danza a través de la exploración creativa, es propuesta por Ann Hutchinson Guest quien sistematiza y agrupa las acciones básicas de movimiento en un alfabeto organizado en cinco familias: posibilidades anatómicas, espacio, gravedad, relaciones con personas u objetos y dinámica–. Esta visión “*me movilizó en muchos sentidos [...] porque decía, claro, <<¡Aquí hay otra concepción!>> no de <<¡Repita usted!>> [...] de veras que sí, yo soy antes y después de Laban*” pues el énfasis en la creatividad a través del movimiento superaba la repetición de pasos y la perspectiva de montar un trabajo escénico que muchas veces, era el objetivo de sus clases prácticas en la ADM.

El acercamiento al LOD la llevó a plantear junto con su maestra Josefina Lavalle –“*una creadora*” que la marcó positivamente en muchos sentidos– el programa de “Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza” y a generar varios materiales a partir de ello. De acuerdo con su relato, además de su experiencia asesorando tesis, fue el LOD lo que le permitió ingresar y permanecer en la MDE, pues “*traía una herramienta muy clara*” de fácil transmisión y accesible a un maestro generalista que puede utilizarla “*sin temor a no tener el conocimiento disciplinar*” dancístico.

Si bien en el 2004, año en el que se incorporó a la LEA, trabajaba primordialmente con el LOD, para el momento de la entrevista comparte que, aunque sigue siendo la base de su trabajo, ya no le importa que las estudiantes sepan todo sobre éste pues además de que ha ampliado sus contenidos a otros elementos coreográficos de Laban, el trabajo interdisciplinario y el acercamiento a la metodología de la educación estética difundida por el IMASE –que conoció a través del artista-docente de artes visuales

antecesor de Álvaro– le han permitido descubrir otras herramientas “*igual de ricas*”. Respecto a ello menciona que “*ha sido, verdaderamente maravilloso descubrir*” cómo el trabajo estético y el análisis y reflexión al que éste conlleva, posibilitan no sólo identificar los elementos formales de la obra, sino a mirarla “*desde los procesos creativos*” y a partir de ello generar obra.

Figura 5. Dafne, artista-docente de danza



Dafne con la GS explica los símbolos del alfabeto de movimiento del LOD.
Sesión de cierre disciplinar. Archivo personal

En relación con esto último, señala que, a diferencia de lo que ella vivió en su formación como bailarina en la que era “*una herramienta pasiva del coreógrafo*”, en el seminario especializado se trata “*de evitar que el alumno sea sólo pasivo de la danza, sino que sea un elemento creativo [y para serlo] tiene que explorar, tiene que experimentar y tiene que componer*”. Comparte que, aunque ella no se formó como coreógrafa, en el seminario se ha animado a serlo, pero no desde una perspectiva tradicional “*de yo construyo el movimiento, [...] yo lo experimento y tú lo reproduces*” sino desde una perspectiva en la que las estudiantes crean los movimientos y ella sólo guía la producción, generando junto con la dupla y con las maestrantes, productos que, aunque

contienen elementos dancísticos, al fusionarse con la otra disciplina conforman otro tipo de composición artística.

Además de que *“me encanta mi trabajo”*, es esta mirada creativa la que le mueve y la motiva a continuar en el seminario especializado *“porque despierta al artista que todos tenemos adentro y que yo no ejercí taaaan activamente en mi vida profesional como bailarina y coreógrafa de danza folclórica”*, tarea que complementa con la impartición de diversos cursos y con su producción académica como investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (CENIDID) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 2.

4.1.3 Mirna, artista-docente de música

Mirna estudió la licenciatura en educación musical en la Escuela Nacional de Música de la UNAM, hoy Facultad de Música (FaM) en la década de los 90, al año de comenzar sus estudios musicales decidió inscribirse a Psicología en la UAM Xochimilco y cursar ambas carreras de manera simultánea. *“[Y]o pensé que la psicología me iba a ayudar, y la verdad es que ha sido fundamental para entender mi propio ejercicio”*, pues le ha permitido comprender muchos de los aspectos que juegan en los procesos educativos y prestar especial atención en que las estudiantes tengan *“disposición de trabajar”*.

En el 2002 ingresó a estudiar la Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de Educación Artística de la UPN-Cenart y fue parte de la primera generación en esta área de conocimiento. Respecto a este proceso formativo comenta que, desde su perspectiva, tanto ella como sus compañeras fueron *“conejillos de Indias”* pues parecía que los maestros del área especializada –artistas con experiencia en escuelas profesionales de arte– no tenían claro el eje de formación y partían de una visión rígida de la enseñanza del arte, más cercana a la de la formación profesional, sin considerar que varios estudiantes eran docentes normalistas que no buscaban formarse como artistas, ni tenían los referentes que ellos esperaban.

A dos años de concluir la maestría, fundó el ensamble “Percusonare” en el que junto con otros educadores musicales interpretan diferentes piezas musicales con *“campanas de mano”* (tubos de distintas longitudes según la altura de la nota musical). La intención del ensamble es difundir el uso y posibilidades de estos idiófonos, buscando impulsar el surgimiento de creadores en esta gama instrumental, además de tener una presencia importante en los festivales musicales del país. En el 2011 ingresó al doctorado en Educación musical en el programa de posgrado de la FaM.

Respecto a su formación en la maestría, opina que si la línea *“hubiera seguido como a mí me la dieron, ya hubiera desaparecido hace años [...] pues la gente tiene otra idea de lo que es el arte”*, una idea alejada de la perfección y del dominio de la técnica, planteamiento que, paradójicamente, sigue vigente en la facultad en la que se formó y en la que ha dado clases a niños y jóvenes por más de 20 años. Aunque su incursión en diferentes ámbitos profesionales le ha permitido ampliar su perspectiva, reconoce que el *“paradigma de la música [como] lo cuadrado y lo perfecto”* aún predomina en la visión de los músicos en formación, de los docentes que los preparan y de mucha gente cercana o ajena al ámbito musical.

Una posibilidad de rompimiento con ese paradigma fue su ingreso en 2014 como docente de la LEA en donde la perspectiva interdisciplinaria que caracteriza el seminario especializado le exigía salirse de la visión tradicional de la enseñanza musical, perspectiva que enfatiza el dominio de la técnica para lograr una interpretación vocal o instrumental correcta. Reconoce que en el espacio del seminario no podía integrarse con esa mirada y decirles a las estudiantes *“<<A ver, esto es la nota, esto se tiene que cantar, afinen>>”* sino que era necesario plantear los ejercicios desde otro lugar. Sin embargo, esta adaptación no fue sencilla pues *“nunca había trabajado así en mi vida [...] más bien yo decía, yo propongo esto, para hacer esto y llegar acá”* teniendo claro que el objetivo era que sus alumnos tocaran o cantaran bien, propósito que era muy lejano a lo que se buscaba en el seminario donde debía pensar el trabajo con la música desde la *“sensibilización”*.

A ese cambio de perspectiva se sumaba el reto de encontrar *“posibilidades de integración con los otros campos disciplinares”*, para ello recurrió a diferentes propuestas de educadores musicales como *“Jacques Dalcroze”, “Murray Schafer”* y *“Jos Wuytack”* cuyos planteamientos le permitieron establecer relaciones con la danza, el teatro y las artes visuales respectivamente y proponer exploraciones con el movimiento corporal, el ruido, el silencio, el ritmo, la voz y la percepción auditiva atenta. Y aunque al principio tenía miedo, *“sudaba frío [y] se me cerraba la garganta”* cuando tenía que intervenir durante las sesiones, poco a poco se sintió más segura y tuvo más protagonismo, recurriendo no sólo a sus conocimientos musicales, sino también a los psicológicos para crear un ambiente en el que las maestrantes se sintieran en confianza para compartir aspectos personales más profundos vinculados con la sensibilidad y las emociones.

A pesar de las dificultades iniciales, dice, su participación en el seminario le ha permitido imaginar otras posibilidades de formación e incluso descubrir habilidades que

no sabía que tenía, “*si a mí me hubieras dicho <<Tú vas a tomar una clase de pintura>> hace siete años yo diría <<Noo, nunca en la vida, o sea, yo estoy negada>>*” pero ahora se descubre dibujando y pintando en las sesiones que comparte con Álvaro y reconociendo que puede tener habilidad para ello. Y justamente es eso lo que busca en el seminario con las estudiantes, invitarlas a descubrir posibilidades artísticas que no sabían que tenían y a “*perderle el miedo*” al sonido y a su propia voz.

Figura 6. Mirna, artista-docente de música



Mirna con la GE muestra la nota de cada campana musical. Sesión de introducción disciplinar. Archivo personal

“*Esta parte padrísima de laboratorio [y] exploración*” que supone el seminario especializado de la LEA, la ha tenido que compaginar con su trabajo docente en la FaM y con la “*parte ruda, difícil y lineal de la carrera de Psicología Educativa*” de la UPN en la que es “*profesor de tiempo completo definitivo*” dentro del área académica “*Artes, Humanidades y Ciencias*”. A esta institución ingresó también en el 2014 tras un arduo y competitivo proceso de selección que pensó, no aprobaría. Una vez dentro, su adaptación también fue complicada pues además de dar clases debía dirigir tesis “*hacer difusión [...] escribir artículos [...] dictar conferencias*”, actividades que acrecentaban su carga de trabajo y a las que no estaba acostumbrada.

La “*diversificación*” de terrenos laborales en los que ha incursionado, le permite establecer cruces entre todas las actividades y jalar elementos que le ayudan a mejorar lo que hace en un espacio y en otro. Así, “*la importancia del cuerpo y la activación de los sentidos en el trabajo musical*” que ha descubierto en el seminario especializado, los ha incorporado en las clases con sus “*alumnitos*” de la FaM y ello ha contribuido a mejorar su desempeño y a generar una “*manera más efectiva*” de enseñanza. Y aunque los cruces no han sido sencillos, pues las dinámicas institucionales tienen diferentes

exigencias y modos de hacer, poco a poco ha comprendido mejor su trabajo docente y dejado que *“el fluir musical se conecte con acciones didácticas”* que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes.

Al momento de la entrevista y a sus 48 años dice que el tránsito por *“tantas áreas y por tantos espacios”* le ha dado *“mucha flexibilidad en el momento de enseñar”* lo que la hace sentir muy contenta pues ello contribuye a lograr una de sus *“ambiciones más grandes”*: *“mejorar mi docencia”* lograr buenos resultados con menos cansancio, democratizar su clase para que las estudiantes participen más y facilitar su aprendizaje.

4.1.4 Teo, artista-docente de teatro

Teo nació en 1979, desde que era pequeño aseguraba que sería *“maestro, ingeniero, doctor y artista (risas)”*, oráculo que se cumplió casi en su totalidad, a excepción de la medicina. A los 15 años comenzó a dar clases en el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) donde participó como *“asesor comunitario”* durante siete u ocho años. Ingresó a Ingeniería en sistemas mecatrónicos en la UAM y aunque se salió en el primer semestre, el interés informático continuó en una etapa posterior con una maestría en Tecnología educativa en el Tecnológico de Monterrey (TEC), cuyo último semestre cursaba en la fecha en que realicé la entrevista. Después del semestre en Ingeniería, entró a la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT) a la carrera de actuación, con la convicción de que quería enseñar a otras personas a hacer teatro.

Esa convicción muy probablemente se forjó tiempo atrás al fungir como *“director de la pastorela”* de su comunidad durante más de diez años. En esa época, su fundamento era el libro *“Las 10 lecciones de actuación de Salvador Novo”* que encontró por casualidad en su casa y cuyo contenido se sabía de memoria. Posteriormente, ingresó a un taller de teatro en la UAM y todo lo que aprendía lo replicaba los domingos en su comunidad *“si me ponían un ladrillo en el estómago, yo llegaba y les ponía un ladrillo en el estómago (risas)”*, reconoce que en ese momento *“todavía no era tan consciente del bienestar del otro”* pero lo que más le motivaba era compartir con su comunidad lo aprendido sobre teatro.

Cuando entró a la ENAT, su pasión por enseñar generaba sorpresa y un poco de enojo: *“hasta un maestro me echaba bronca ahí porque él me decía, <<Pero ¿qué quieres ser?, ¿quieres ser un buen actor o un gran actor?>> Y yo, <<No, yo quiero ser un gran maestro>>”*. Así, su pasión por enseñar continuó fortaleciéndose al ingresar a Pedagogía en la UNAM inmediatamente después de finalizar la carrera de actuación. Al

siguiente año de su ingreso (2006), fue aceptado en la MDE-UPN-Cenart en la Línea de generación y aplicación de conocimiento en Educación Artística y eligió esta opción. Su paso por la maestría no fue *“en las mejores condiciones”*, pues no tenía suficiente tiempo para asistir a todas las clases y realizar todas las lecturas, aun así, la concluyó y en su trabajo de tesis elaboró una propuesta interdisciplinaria de educación artística en primaria.

Al finalizar la maestría, colaboró con otras especialistas en el diseño del DIPEAEB del Cenart y en el 2010, la que en el momento del trabajo campo era coordinadora de la LEA-UPN, lo invitó a integrarse al equipo de maestros en la especialidad de teatro. Desde su perspectiva, su formación real como docente tuvo lugar en la práctica y en las discusiones con el grupo que conforma la LEA, donde aprendió mucho con solo *“escucharlos hablar”*, sobre todo de dos de las especialistas en pedagogía y de Dafne, la especialista en danza que fue su maestra y ahora es su compañera de trabajo.

Ya como docente de la LEA, reconoce que cuando comenzaron con la perspectiva interdisciplinaria en el seminario especializado, los contenidos del teatro quedaron desdibujados y aunque para él era más importante dar prioridad a la interdisciplina y al diálogo con la propuesta de la otra artista-docente, los comentarios de evaluación de las estudiantes acerca de la parte teatral, lo llevaron a hacer modificaciones para enfatizar y dejar más claro los contenidos de su disciplina: el trabajo individual y el ser actor en el primer semestre, la composición escénica y el trabajo grupal en el segundo y el papel del espectador y la construcción de la dramaturgia en el tercer semestre.

Considerar la perspectiva de las estudiantes para modificar y retroalimentar el seminario, le parece un aspecto muy importante de la propuesta, pues para él la escucha a las necesidades del grupo es fundamental, así como la atención a las relaciones entre ellas. Respecto a esto último señala que antes de comenzar con una generación, pone el ojo en cómo generar *“ambientes grupales”* y para ello vislumbra la manera en que *“van a interactuar con el otro [...] qué les puede servir de la formación [y] qué pueden aportar al grupo”* es decir, en cómo combinar la diversidad y hacer coincidir las distintas motivaciones y personalidades de las maestrantes para lograr la colaboración entre ellas y la construcción colectiva.

Para él es esencial generar un *“espacio de bienestar [y] nutricio”* en el que haya un *“ambiente de confianza [y] empatía”* donde todos los integrantes se sientan seguros

y puedan trabajar honestamente “*desde lo que cada uno es*”. Piensa que ese hincapié viene de su práctica teatral comunitaria y de la experiencia con Adam Guevara, uno de sus maestros de actuación en la ENAT que promovía la construcción en conjunto y el respeto a la diversidad a partir de una dramaturgia creada por él en función de las necesidades y personalidades de cada integrante del grupo. Propuesta que era muy criticada por gente de la ENAT en términos formales, pero para los que lo vivían desde dentro era muy significativo, pues tenía un sentido social importante, además de que “*hacía reflexionar mucho a la gente que venía a verlo*”.

Aunque él no lo dice, probablemente de esta experiencia venga su rompimiento con la idea de “*arte mayor [y] de los grandes artistas*” con la que no coincide pues piensa que todas las personas pueden “*tomar una lógica artística en su vida*” que les permita imaginar otras posibilidades y darle una “*estética distinta*” a los espacios en los que se desenvuelven y a las cosas que hacen. Desde su punto de vista, el arte es “*una manera particular de hablar*” y esa forma específica es construida y creada por una persona, en ese sentido, esa construcción puede considerarse como una creación artística. Para él, “*esa sensación de que tú generaste algo, a mí se me hace súper fundamental en la vida*”, pues supone que la persona se sepa capaz de modificar su propia realidad.

Figura 7. Teo, artista-docente de teatro



Teo con la GE comparte reflexiones sobre la mimesis. Sesión en dupla de artes visuales y teatro. Archivo personal

Justo la posibilidad de propiciar las condiciones para que las otras creen o produzcan algo, es lo que lo motiva a estar en el seminario especializado y le genera mucho placer, “*disfruto muchísimo cuando alguien se sorprende porque sucedió de determinada*

manera una cosa [...] O porque dice <<Es que no sé cómo llegamos aquí>>” y ese proceso de creación es lo que posibilita que las estudiantes se vivan como artistas desde otro lugar. Esta vivencia artística también se presenta en su trabajo en el seminario “*porque si me preguntan yo digo, yo sí soy artista [y] lo puedo justificar por lo que hago en mi práctica como docente*” pues ésta supone “*generar producciones artísticas [...] y reflexiones en relación con la creatividad [y] con el arte*” y enfrentarse en todo momento a “*problemas creativos*” que soluciona de muy diversas maneras con los materiales que tiene a la mano.

Para el momento de la entrevista, su trabajo como artista-docente de la LEA se enriquece con cursos que toma y con la maestría de la que cursa el último semestre³², actividades que compagina con la docencia en el DIPEAEB, el diseño e implementación de cursos en el Cenart, la asignatura “*Desempeño escénico*” que imparte a estudiantes de bachillerato del TEC, la asesoría anual a un grupo de bachillerato para la presentación de un montaje escénico, la escritura de un libro sobre patrimonio cultural con apoyo del Fonca, la actuación en la obra infantil “*Cosas perdidas*” y la creación junto con su esposa de un proceso también dirigido a infancias. Además de lo referente al ámbito laboral, me comparte que “*el ser papá es [uno] de sus lugares prioritarios*” y que entre tantas actividades agenda tiempo para estar con su hijo y “*no atiendo nada que no sea, estar ahí*”.

4.1.5 Diferencias y coincidencias hacia una propuesta en común

La lectura de las cuatro trayectorias permite ver que no existe una única forma de constituirse como artista-docente pues en los caminos de cada una, lo artístico y lo educativo tienen un peso distinto, se cruzan de diferentes maneras y las articulaciones que elaboran entre un campo y otro, dependen de su formación y experiencias, así como de la concepción que tienen sobre el arte y de la comprensión de su tarea profesional, particularmente en el seminario especializado.

En el caso de Mirna, su formación artística siempre estuvo permeada por lo educativo y aunque su preparación como educadora musical supuso el dominio de uno o varios instrumentos, el foco siempre estuvo puesto en la enseñanza de la música y no en la producción artística. A lo anterior se suma que la perspectiva de la institución en la que se formó sigue comprendiendo la música y su enseñanza como “*lo cuadrado y lo*

³² En julio de 2020 obtuvo el grado de ese proceso formativo y un semestre después ingresó al doctorado en pedagogía en la UNAM.

perfecto”, es decir, el énfasis está puesto en preparar profesionales que interpreten un repertorio de manera correcta o virtuosa a partir de metodologías específicas, pero sobre todo de ensayos constantes que implican repetir la ejecución de una pieza musical hasta que salga perfecta o al menos, lo más parecida a la original. Esta perspectiva no da pie a la exploración y experimentación que caracterizan la producción artística, procesos a los cuales Mirna se ha acercado de manera más directa en el seminario especializado.

La preparación de Dafne como bailarina implicó la interpretación de coreografías hechas por otras y la repetición de pasos para lograr un repertorio específico, no obstante, su acercamiento al LOD le permitió vincularse y comprender la enseñanza de la danza desde otro lugar e idear formas para que sus estudiantes exploraran y generaran por sí mismas. Este último aspecto se consolidó en el seminario especializado y ha tenido un efecto importante en ella pues lo que hace se acerca más al trabajo de producción del artista, que no tenía un lugar primordial en su actividad profesional previa.

La formación como actor de Teo, supuso también cierta repetición y dominio de diferentes técnicas para una interpretación dramática adecuada, sin embargo, en las clases de Adam Guevara vivió junto con sus compañeras procesos colectivos de creación que implicaban generar algo por ellas mismas y no sólo trabajar e interpretar un personaje siguiendo las indicaciones del director. Asimismo, su experiencia intuitiva como director teatral que comenzó antes de sus estudios profesionales, le permitió generar propuestas escénicas particulares e identificar diferentes elementos para favorecer la producción artística en otras, tarea que también lleva a cabo en el seminario especializado y que se complementa con otras actividades creativas.

El énfasis en la innovación y rompimiento que caracterizó la formación de Álvaro, le exigió desde entonces explorar y experimentar para producir artísticamente, situación que definió su ser artista y que a través de su ser docente, intenta promover en el seminario especializado. De igual forma, su actividad docente se complementa con la artística en tanto que lo vivido en el seminario le *“genera muchas ideas”* para producir artísticamente e intenta compaginar ambas actividades, aunque no siempre es posible por falta de tiempo y porque las condiciones del seminario no le permiten desarrollar obra a la par que las estudiantes exploran.

Las diferencias respecto a la producción artística son evidentes en las cuatro artistas-docentes. No obstante, todas tuvieron una formación profesional inicial en escuelas de artes, accedieron a conocimientos conceptuales, prácticos, metodológicos y técnicos propios del campo y a partir de ello conformaron una perspectiva artística

particular que les permitió posicionarse en la sociedad como profesionales del arte. Por esa razón, y aunque no todas entren propiamente en la definición de Thornton (2005) del artista-docente como el profesionista que compagina su hacer artístico con la docencia, decido nombrarlas así pues desde su formación artística enfrentan la docencia y en ésta ponen en juego diferentes herramientas y formas de hacer artísticas que les permiten diseñar situaciones que inviten a las estudiantes a explorar, experimentar y componer con los elementos de las artes.

Respecto a las coincidencias, me interesa señalar que en todos los casos hay una pasión y amor por la docencia: “*es mi espacio*”, “*me enamoró*”, “*de mis ambiciones más grandes*”, “*ser un gran docente*”, aseveraciones de Álvaro, Dafne, Mirna y Teo respectivamente. Todas toman la decisión de dar clases y lo hacen con gusto, situación que desmonta, al menos en este caso, la preconcepción a veces generalizada de que aquellas profesionales que no se desempeñan en el campo en el que estudiaron, no son buenas en lo que hacen y eligen la docencia porque no les queda otra opción,³³ idea que, en el caso de las artistas, se alimenta de la construcción sociohistórica que se ha hecho sobre ellas (Romo, 1998; Shiner, 2004).

También cabe señalar que en tres de ellas hay una experiencia parteaguas que las lleva a ver la enseñanza de su disciplina artística de una manera distinta. En el caso de Álvaro es su paso por el IMASE, en Dafne su acercamiento al LOD y en Mirna su paso por la maestría, primero como estudiante y luego como académica. En el discurso de Teo esto no es tan evidente pues su intención de enseñar teatro y ser “*un gran maestro*” se fue conformando desde muy temprano y marcó su interés por llevar de la mano lo artístico y lo pedagógico, no obstante, en él es posible advertir que la perspectiva interdisciplinaria para la enseñanza de las artes comenzó a configurarse a partir de su ingreso a la LEA como estudiante y se ha ido consolidando en su trabajo docente en el seminario y en otros programas del Cenart.

Otra coincidencia tiene que ver con su formación multidisciplinar, pues además de tener una preparación formal en las artes y la pedagogía, todas incursionan en otros campos: estudios latinoamericanos, ciencias sociales, psicología, ingeniería y tecnología, disciplinas que las llevan a conocer otras formas de hacer, a desarrollar habilidades particulares y a considerar planteamientos teóricos que complejizan o complementan lo revisado en el seminario. Así, aunque el currículo construido por tres de ellas marca una guía clara acerca de cómo entender el vínculo entre las artes y la

³³ Para profundizar sobre ello ver De Pascual y Oviedo (s/f).

educación, durante el trabajo de campo fue posible identificar que, según las participantes de la dupla, se enfatizaba en la conceptualización o problematización de aspectos sociales o antropológicos, emergían más aspectos emocionales durante las exploraciones y composiciones, o había un mayor uso de dispositivos tecnológicos en el proceso creativo. Esta diversidad favorece también la posibilidad en tanto que, según la dupla, se consideran diferentes aspectos que pueden contribuir a que las estudiantes tengan experiencias significativas de aprendizaje.

La posibilidad también tiene lugar en el trabajo docente pues como plantea Teo, éste también es una práctica artística en tanto que supone la conjugación de diferentes elementos para resolver creativamente situaciones que se enfrentan al dar clase. Esta posibilidad creativa del ser docente se alimenta y complejiza con la dupla y los cruces interdisciplinarios que se generan tanto en la planeación como en la implementación del seminario especializado. Sobre estos aspectos, así como sobre las posibilidades y limitaciones del enfoque interinstitucional e interdisciplinario en el que se insertan sus prácticas, profundizo en los siguientes apartados.

4.2 La conformación como grupo en un programa interinstitucional

Como señala Ávalos (2008), la inserción docente a una nueva institución es un proceso complejo que trae consigo tensiones y dificultades que pueden generar conflictos personales y profesionales, pero al mismo tiempo supone aprendizajes y retos que se van superando conforme pasa el tiempo y se va adquiriendo mayor experiencia y comprensión sobre las dinámicas institucionales y el trabajo en el aula.³⁴

Los procesos de incorporación de las cuatro artistas-docentes del estudio tienen en común la inserción a un proceso formativo interinstitucional en el que confluye lo pedagógico y artístico, donde el propósito de la UPN de “formar profesionales de la educación [...] para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional” (Universidad Pedagógica Nacional, 2022a) y la visión del Cenart como “institución dedicada a la difusión, investigación, formación, impulso, debate y enseñanza del arte, la cultura y la interdisciplina” (Centro Nacional de las Artes, 2022), definen una mirada específica sobre cómo formar docentes en educación artística en el marco de una maestría cuyos objetivos describí en el capítulo anterior.

³⁴ Para profundizar sobre ello, aunque en un contexto de nivel primaria, ver la investigación de Rangel (2020) sobre la inserción a la docencia de profesionistas con distintas formaciones iniciales.

Este encuadre interinstitucional exige a las artistas-docentes compaginar su perfil artístico y su perfil docente y no enfocarlo a la formación de artistas o a la transmisión de contenidos o técnicas artísticas como en las escuelas profesionales de arte, sino al diseño de un espacio académico en educación artística que brinde a las estudiantes conocimientos y estrategias para diseñar intervenciones educativas en el marco de la maestría y fuera de esta. A esta exigencia se suma la necesidad de que las artistas-docentes cuenten con experiencia en investigación para dirigir las tesis de las estudiantes.

El ingreso de cada una fue en distintos momentos y respondió a diferentes necesidades de la LEA como programa interinstitucional. La primera en entrar fue la artista-docente de danza quien en el 2004 se incorporó al equipo tras la salida de varias artistas que no lograron cumplir con las exigencias de titulación del PNPC del Conacyt al que se incorporaba la MDE. Desde su perspectiva, su *“éxito en la maestría tiene que ver con [...] que ya traía experiencia en asesorar tesis, cosa que era inédito”* (E Dafne 05/08/19) y con el LOD cuya accesibilidad didáctica (Terigi, 2004) permitía que docentes generalistas se apropiaran fácilmente de él para enseñar danza.

Cinco años después se incorporó el artista-docente de artes visuales quien suplió al anterior que era compañero suyo en el IMASE y quien le informó sobre la plaza vacante. En el 2010 entró el artista-docente de teatro para cubrir esa área, en la entrevista menciona que quien lo invitó fue la entonces coordinadora de la LEA-UPN durante el trabajo de campo, y aunque en ese momento tenía miedo de incorporarse pues apenas año y medio antes había concluido la maestría en la que ahora daría clases, la coordinadora lo animaba con frases como *“<<no, pues los héroes van con miedo, tú entrale>> (risas)”* (E Teo 02/08/19). Así, con miedo y presión por el rigor y exigencia académica de la LEA, comenzó a profundizar en los distintos planteamientos teóricos que las especialistas en pedagogía y la artista-docente en danza exponían en el seminario interno y, dice, logró incorporarse de manera fluida.

La artista-docente de música se incorporó en el 2014, diez años después de que concluyó la maestría, periodo en el que se suscitaron muchos cambios y en un momento en el que las otras tres integrantes del grupo ya habían hecho el rediseño del seminario especializado y habían trabajado juntas de manera interdisciplinaria durante año y medio. Esta situación da un tinte particular al proceso de integración e invita a pensar en los retos que ello conlleva.

Uno de estos desafíos tiene que ver con la atención por parte de la institución a las nuevas integrantes, situación que aquí se dificulta porque el programa depende de dos instituciones que si bien desde el ámbito formal son responsables de la propuesta, en términos operativos, es el Cenart el que los resuelve debido a que en sus instalaciones se imparten las sesiones del seminario. No obstante, en este caso la artista-docente no sólo se incorporó como docente de la LEA sino también como profesora de tiempo completo definitivo de la UPN, de ahí que tuvieran lugar ciertas omisiones respecto a lo que se asumía como responsabilidad de una y otra institución, dando por hecho “*que el otro sabe, y el otro no sabe*” (E Mirna 30/07/19).

Como plantea Rockwell (2013), en las instituciones educativas de nivel básico, es común que a las nuevas docentes se les “lance al ruedo” sin una preparación suficiente para ello. Ello suele suceder también en programas innovadores en los que aún no se cuenta con personas que cumplan con el perfil idóneo. En este caso, sucedió algo así pues aunque la artista-docente que se incorporaba sabía que el trabajo sería interdisciplinar, afirma que no tuvo suficiente información y formación sobre ello:

no entendía exactamente por dónde iba a ser [...] nunca tuve un sitio de inducción, nunca me dieron nada, o sea, yo entré así, como en la guerra [...] y sin fusil [...] <<Te toca la clase con Álvaro>> y yo (cara entre duda y susto) <<Te toca clase con Teo>>, y yo <<Ah>> <<Te toca clase con Dafne>>. (E Mirna 30/07/19)

Lo anterior invita a pensar sobre la desestimación que a nivel institucional se tiene sobre los aspectos a considerar en los procesos de incorporación de nuevos profesionistas y el acompañamiento que se requiere brindar, más allá de posibles cursos de capacitación, adaptación o integración que en este caso, no existieron. Pues como reflexiona la artista-docente de danza, el proceso de incorporación al seminario no es sencillo, requiere un desprendimiento de la disciplina de origen y “*entender que solamente es un guion [o] un detonador de la exploración*” (E Dafne 05/08/19).

Asimismo, siguiendo a Loyo (2002) una propuesta innovadora –como puede ser el trabajo interdisciplinario en artes– no significa lo mismo para una docente que la diseñó o ha vivido más cambios que para alguien que apenas se integra a un programa. La comprensión de la propuesta supone tiempo y un acompañamiento continuo que el artista-docente de teatro reconoce: “*se necesita un coacheo más cercano para alguien que se va a incorporar [...] para que se entere de cómo son las dinámicas, o desde dónde puede aportar*” (E Teo 02/08/19) y ese acompañamiento no tendría que

concentrarse sólo al inicio sino en diferentes momentos pues son muchos los aspectos que se requieren apropiarse para comprender la lógica de impartición del seminario.

En los procesos de incorporación destacan también las alianzas que pueden establecerse con ciertos agentes clave o compañeras dispuestas a apoyar. En este caso la artista-docente de música construyó esas alianzas con su compañero de teatro y con la entonces coordinadora de la LEA por parte del Cenart con quien logró hacer *“una mancuerna bien interesante”* (E Mirna 30/07/19) que le ayudó a comprender el proceso de transformación de la maestría durante sus diez años de ausencia.

Otro de los aspectos que pueden resultar problemáticos para la incorporación de una nueva docente a una propuesta interdisciplinaria, tiene que ver con evidenciar por parte de las autoridades institucionales lo que se espera de ella. En el caso de la artista-docente de música comparte que es algo que no tuvo claro, pero a partir de su experiencia en el proceso de selección en el que impartió una secuencia de actividades con la generación 2012-2014, deduce que la aceptaron porque no se casaba exclusivamente con el área musical e intentaba establecer vínculos con las otras disciplinas. Enfatiza que, aunque *“no era el non plus ultra candidato [y] a lo mejor no sabía mucho”* (E Mirna 30/07/19), su plasticidad, apertura y capacidad de adaptación al espacio fueron las razones por las que la eligieron entre otros dos profesores que también participaron en el proceso selectivo.

Entre los retos en la conformación de un grupo académico cabe señalar la pertenencia “multiinstitucional” de sus integrantes. Aquí, de las cuatro artistas-docentes, solo dos tienen una plaza como académicas de tiempo completo, una en la UPN y otra en el CENIDID, si bien esto les da seguridad en el empleo, su carga laboral no es poca y a ella se suman las actividades que realizan para otras instituciones, entre ellas, las asignaturas que imparten en la LEA. En el caso de los otros dos, como queda explícito en sus trayectorias, a su trabajo en la LEA se suman varias actividades en otros contextos institucionales y no cuentan con una plaza de tiempo completo. Lo anterior remite a lo que plantea Remedi (2000) respecto a que, en la actualidad

es difícil observar a los maestros con un mismo lente o pretender encasillarlos en un modelo si consideramos, por ejemplo, que [...] un maestro universitario contratado por horas o compartiendo tiempos completos en varias instituciones a la vez, constituye una nueva especie de ambulante académico donde no necesariamente la institución y/o su quehacer son fuente básica de su identidad,

donde es probable que la formación no los convoque ni los interpele en sus necesidades básicas. (Remedi, 2000, p. 21)

En este caso en particular, este ambulante académico propicia, entre otras cosas, que las artistas-docentes no coincidan de manera constante y cotidiana en las instalaciones del Cenart, más que en los seminarios internos mensuales o en las sesiones en dupla que les corresponde impartir, situación que puede dificultar el diálogo fluido y el intercambio de dudas respecto a su implementación. Y aunque los medios tecnológicos juegan un papel fundamental para los procesos de planeación de las sesiones en dupla (Ortega, 2020), ello puede no resultar suficiente, particularmente para una docente que se incorpora.

No obstante, este ambulante también puede favorecer la posibilidad en tanto que implica el enriquecimiento teórico y experiencial de cada una de las integrantes del grupo, lo cual redundará en la implementación del seminario y que el estudiantado tenga más referencias que posibiliten una mirada más amplia y compleja de contenidos específicos relacionado con las artes y la educación.

De igual forma, me parece importante señalar que, aún con las diferencias en sus procesos de incorporación y las distinciones en sus vínculos con las dos instituciones que enmarcan el programa que les convoca (la LEA), en términos generales puede decirse que las artistas-docentes se viven como grupo, y si bien en algunas narraciones sobre su experiencia en el seminario hay fragmentos en primera persona, muchos otros son desde el “nosotros” y hay una valoración del sentido grupal:

aunque cada quien tenga su personalidad y su manera de acercarse con los estudiantes, creo, algo que valoro mucho es que, o por lo menos yo cuido que mantengamos la unidad del equipo de maestros ¿no? [...] O sea, yo siempre me refiero a nosotros, o el equipo de maestros, o en la línea. Y así me gusta ¿no? Como que tener más, una conciencia más de, de grupo. (E Teo 02/08/19)

Al respecto de lo dicho por el artista-docente de teatro, a partir de lo observado en las sesiones puedo decir que ese sentido grupal era evidente y si bien en una sola sesión observé una diferencia explícita entre dos de las artistas-docentes respecto a la mirada pedagógica o didáctica de la LEA (GS Cierre S), no implicó una confrontación directa y, fuera de esa ocasión, siempre noté que había un fin común a partir del cual las integrantes de la dupla proponían actividades desde su disciplina. Ese sentido de grupo también se evidenciaba en las prácticas colaborativas entre ellas, aspecto sobre el que profundizo en el capítulo seis.

Figura 8. El grupo de artistas-docentes



Las cuatro artistas-docentes reunidos en la sesión de cierre de unidad con la GE. Archivo personal

4.3 La interdisciplina: entre el shock y la posibilidad

Como he señalado, a pesar del carácter interinstitucional de la LEA y de la influencia tanto de la UPN como del Cenart en sus principios y lineamientos, es el segundo el que incide de manera directa en la implementación pues es en sus espacios físicos dónde se imparten las asignaturas del área especializada y en la mayoría de ellas se incorpora la figura de la dupla docente promovida por el Cenart para propiciar el trabajo interdisciplinario.

Dicho trabajo tiene sus antecedentes en el proyecto que esta institución ha promovido desde su creación en 1994 y que se ha implementado de diversas maneras y en distintos programas. Entre éstos vale la pena destacar al Diplomado Transdisciplinario en Investigación, Experimentación y Producción Artística (Tránsitos) que surgió en 2008, producto del intercambio de “experiencias, visiones, procesos de producción, modos de hacer, metodologías, habilidades” (Barragán, 2014, p. 8) entre artistas, filósofos, docentes de artes, sociólogos, pedagogos y teóricos del arte que reflexionaban y dialogaban sobre interdisciplina y otros temas en el marco del Seminario: Tópicos Problemáticos de la Cultura Contemporánea impulsado por la Dirección de Desarrollo Académico del Cenart (Barragán, 2014; Chávez, 2012).

Es en Tránsitos donde comienza a trabajarse en dupla docente, se suscitan “procesos de investigación, experimentación y producción artística desde una perspectiva que promueve el diálogo, el análisis y el discernimiento [sobre] los conocimientos estandarizados que constituyen los saberes disciplinarios” (Centro

Nacional de las Artes, 2021) y se rompe con la asimetría de la enseñanza pues tanto docentes como discentes participan en un mismo acontecer abierto y flexible (Andión-Gamboa, 2012). Es a partir de esas características que se concreta en la práctica la visión pedagógica interdisciplinar de la institución y esa concreción, así como el proceso reflexivo que lo antecede, influye en otros programas del Cenart, particularmente en las formas de hacer del seminario especializado que imparte el grupo de artistas-docentes y en los seminarios internos en los que dialogan sobre su quehacer.

No obstante, al reflexionar sobre la interdisciplinariedad de su trabajo, las artistas-docentes no hacen referencia a Tránsitos y señalan otras circunstancias y aspectos que dejan ver distintas perspectivas. De acuerdo con Michel (2016), la necesidad de tornar interdisciplinario el seminario especializado respondió al requerimiento de la UPN de ajustarse a los tiempos institucionales y al cuestionamiento por parte del grupo académico de la LEA “sobre las limitaciones de la enseñanza a partir de disciplinas” (Michel, 2016, p. 26). Según el recuerdo del artista-docente de artes visuales, esta adaptación respondió más a la necesidad de hacer del seminario un espacio híbrido en el que confluyeran las perspectivas de la UPN y el Cenart:

El programa de maestría era el más, dentro de los programas [...] de la Dirección de Planeación Académica,³⁵ era el más lejano a la propuesta del Cenart. O sea, sí estaba el convenio, pero era otra cosa y entonces también en las discusiones para la adecuación o modificación del plan de estudios de esos seminarios fue, a mí siempre me preocupaba, [...] y [la directora] también lo refería, << ¿Cómo esto se hace más Cenart?>> Porque era muy UPN ¿no? y entonces parece que nada más damos clases acá. Ahí rescatamos esa parte de la interdisciplina, de la dupla, o sea como esos postulados [...] que se trabajaban en el Cenart como la institución que trabaja la interdisciplina [...] y ya se volvió como más cercano, mitad y mitad ahora sí. (E Álvaro 07/08/19)

El hacerlo “más Cenart” representó retos para el grupo que en ese momento únicamente estaba integrado por las artistas-docentes de artes visuales, danza y teatro. Para este último el cambio de perspectiva no supuso un problema pues desde que se integró al seminario su intervención siempre la pensó desde la interdisciplina; de ahí que para él fue sencillo adaptarse e incluso reconoce que estaba “muy a gusto y muy feliz con eso” (E Teo 02/08/19). No obstante, para sus otras dos compañeras el proceso fue distinto y como señala el artista-docente de artes visuales en la entrevista grupal con la GE,

³⁵ Se refiere a la Dirección de Desarrollo Académico del Cenart.

tuvieron que “sufrir y ceder” (GE EG 17/06/19) pues la nueva propuesta implicaba dejar de lado muchos de los contenidos disciplinares que tenían contemplados desde su especialidad artística, situación que al inicio provocó desestabilización:

[...] estábamos choqueados, imagínate, nos quitaban los seminarios especializados [...] olvídate de tu cursito [...] O sea, en vez de tener cuatro seminarios, uno para cada arte, íbamos a tener tres. [...] Álvaro y yo estábamos choqueados. (E Dafne 05/08/19)

El reto de desprenderse de sus contenidos no fue sencillo para las artistas-docentes de danza y artes visuales. Este último, reconoce haber tomado una posición individualista, común en los procesos de construcción interdisciplinaria en los que participan profesionistas con una perspectiva disciplinar y un *habitus* incorporado (Andión-Gamboa, 2012).

Sí, yo era muy (silencio) egoísta [...] Yo quería mi tiempo y así, mis lecturas [...] me aferraba a cosas como [...] de la mimesis a la abstracción porque el arte plástico para mí tiene que entenderse desde ahí, según yo ¿no? porque tenía una mirada de la historia del arte [...] o tal lectura yo no la puedo mover, yo entiendo que la percepción es pensamiento visual y no me puedo mover de ahí. (E Álvaro 07/08/19)

El proceso fue complejo y si bien la responsabilidad de definir los nuevos contenidos recaía en las tres artistas-docentes, el papel de la quien era coordinadora de la LEA por parte de la UPN fue fundamental pues como señala la de danza, ella “nos coordinó [...] su labor era [...] convencernos y casi obligarnos” (E Dafne 05/08/19), a la par que concretaba muchas de las ideas que iban surgiendo en las reuniones de rediseño y en muchas ocasiones “los nombres los fue sacando [ella] <<¿y qué tal esto?>>, decíamos, <<bueno, puede ser>>” (E Dafne 05/08/19).

Sobre esta parte del proceso vale la pena resaltar dos aspectos. El primero de ellos tiene que ver con la forma en que la perspectiva pedagógica de la coordinadora se inserta en el seminario por medio de sus comentarios, cuestionamientos y aterrizajes. En ese sentido, aunque los contenidos debían ser principalmente artísticos, su involucramiento con el proceso, su actitud propositiva y su conocimiento y experiencia en los campos de la pedagogía y de la educación artística, le dieron un toque particular al seminario en el que confluyeron lo artístico y lo pedagógico, sin dejar de lado que las propias artistas-docentes también contaban con un bagaje importante en estos campos a partir de su formación y experiencia profesional.

El segundo aspecto se relaciona con cómo el trabajo conjunto interdisciplinario lleva a su vez a una autoría colectiva en la que no importa tanto quién propuso qué o qué elemento tiene más peso, pues como señala la artista-docente de danza:

todos íbamos proponiendo y se fueron formando las rutas [...] le fuimos dando cada uno [...] ha sido una reflexión que surge en grupo y que a lo mejor algunas veces he sido yo, otras veces [la coordinadora], otras ha sido Álvaro, o sea, ahí sí aportamos muchas cosas. (E Dafne 05/08/19)

En esa reflexión grupal, a pesar de las dificultades y el “shock” inicial, hubo una apertura al diálogo para materializar un mandato institucional en una propuesta común, un diálogo constructivo en el que se intentó suspender las creencias personales y disponerse a la escucha atenta de las propuestas del otro (Bohm, 2004) para así dar paso a un proceso interdisciplinario que provocó “desplazamientos [...] un trabajo de traducción [...] y una conversación fecunda entre diferentes que no los suprime, sino que los hace querer poder” (Andión-Gamboa, 2012, p. 21). Esa actitud flexible y abierta dio como resultado un híbrido en el que probablemente pesaron más las propuestas de unas que de otras, pero que es percibido como un producto grupal.

En este proceso de construcción conjunta, la artista-docente de música no participó pues se integró cuando ya se estaba implementando la propuesta, situación que hizo más complicada su comprensión (Loyo, 2002), a lo que se sumó que no implicaba solamente impartir ciertos contenidos musicales, sino que la impartición suponía cambiar la perspectiva de cómo enseñarlos, perspectiva que en el campo de la educación musical profesional no es común:

[...] me costó mucho trabajo [...] Yo sufría, porque había que adecuar todo lo que estás haciendo, pero no solamente es con la persona, sino con el tema que estás viendo y con la lectura que estás realizando [...] para mí era muy complejo, nunca había trabajado así en mi vida, en mi historia. (E Mirna 30/07/19)

A pesar de los cambios que el trabajo suponía, su flexibilidad y “disponibilidad de trabajar con el otro” (E Mirna 30/07/19) –condiciones importantes para el trabajo interdisciplinario (Ander-Egg, 1999; Morin, 2008; Andión-Gamboa, 2012)– le permitieron superar el desafío. Esta superación no fue automática, al inicio sus participaciones eran casi mínimas y le costó “salir del anonimato” (E Mirna 30/07/19), inseguridad que fue reconocida por sus compañeras quienes –algunas más que otras– utilizaron diferentes formas para tratar de integrarla y darle más protagonismo. Así, poco a poco comenzó a identificar estrategias particulares para integrarse con cada una y, de no entender cómo

generar vínculos con las disciplinas, su experiencia en el seminario le permitió tomar una postura personal sobre el trabajo interdisciplinario: “Álvaro decía << tienes que ceder a la materia >> Yo creo que no, tienes que aprender cuáles son los vínculos que tú puedes tener desde tu saber hacia el otro [...] no es que cedas” (E Mirna 30/07/19).

Las maneras en que cada artista-docente entiende y resuelve el trabajo interdisciplinario se basan en estrategias disímiles que dependen de su formación artística, su experiencia profesional y sus aptitudes, intereses, actitudes y dificultades hacia la otra disciplina. Así, por ejemplo, el artista-docente de artes visuales identifica que el trabajo con su compañera de danza fluye bien porque él tiene interés por la exploración corporal, pero también porque ambas comparten la metodología de la educación estética del Lincoln Center traída a México por el IMASE. Por el contrario, respecto a la música reconoce que siempre ha sido la disciplina que más se le dificulta pues siente que su parte auditiva es la que tiene menos desarrollada, además de que la relación entre ambas disciplinas le parece

muy ambigua, muy rara ¿no? [...] de repente no sé cómo pasar de la plástica a la música, de la música a la plástica, o sea, me sé estrategias o cosas pero más bien las planeaciones [...] entre música y arte visuales se van dando y a veces parecen cosas muy desarticuladas, aunque los estudiantes las vivan distinto. (E Álvaro 07/08/19)

En relación con la experiencia de las estudiantes a la que hace alusión el artista-docente, en una de las sesiones observadas con la dupla de artes visuales y danza, se evidencia que la conexión que las artistas-docentes vislumbran entre sus disciplinas, no es tan clara para algunas estudiantes:

Dalia: Yo sentí más interconexión de la cuestión visual y gráfica con las otras disciplinas más que con la danza [...] es que en las otras clases que ha habido, a veces es música con visuales o teatro con música, y hacíamos una producción gráfica, yo encontraba más relación que la que encontré hoy, pero no sé si es un factor meramente personal o que lo haya percibido así

Ilse: O sea, ¿como que estaba dividido?, ¿por una parte, artes visuales y por otra danza?

Dalia: Sí

Rina: A mí lo que me pasó es que me sentí limitada pues porque, no sé dibujar. Y entonces, o sea, yo me sentía limitada tratando de representar lo que veía

Pili: Yo lo único que pude relacionar fue como la fluidez de los cuerpos representado en el color. O sea, por ejemplo, en las siluetas que dibujé que eran como salamandras, como escurridizas, se parecen más a los bailarines por su flexibilidad. Y dije, <<ah, sí se parecen>>

Maya: A mí me pasó que, al empezar a ver el video, empecé a ver formas, formas, formas, líneas

[...]

Ilse: Pero también, creo que hubiera sido muy diferente, al menos para mí, usar un color que usar el agua. O sea, a mí que me gusta mucho la acuarela, aunque no la sepa usar, me daba como esa sensación de fluidez, como que podía hacer el trazo más amplio, sin tener que estar en la línea. Creo que la técnica sí ayudó

Alba: Sí, sí [...] incluso también con el color. O sea, puede haber un movimiento <<pa>>, muy staccato y en la pintura fuerte fue representar como ese movimiento fuerte ¿no? y luego más débil (mueve las manos de manera fluida), pienso en el colorido. (GE Dupla AV-D)

Las intervenciones de las estudiantes evidencian también los aspectos que, a partir de su experiencia de exploración, identifican como puntos de encuentro entre las disciplinas, nodos que probablemente no fueron pensados como tales por las artistas-docentes, pero a los que las estudiantes llegan a partir de los ejercicios que les propusieron. En ese sentido, el trabajo interdisciplinario abre a la posibilidad para imaginar e identificar diferentes formas de relacionar las disciplinas. No obstante, trabajar desde esta perspectiva no es sencillo pues, como quedó explícito en el perfil del artista-docente de teatro, se corre el riesgo de que los contenidos de su disciplina se desdibujen, como le sucedió con la primera generación con la que implementaron el programa reestructurado.

En las dificultades para el trabajo interdisciplinario también puede incidir el tipo de relación que hay entre las artistas-docentes:

con Dafne [...] en las primeras generaciones me costó mucho quitarme el asunto de que era mi maestra ¿no? [...] era difícil trabajar como colegas [...] para intervenir, sí era un poco como de pudor [...] ya para [la] generación [saliente], yo creo que ya estábamos como en otro, en otro plano [...] más de compañeros, mucho más cercanos [...] y ya confiaba más también ¿no? (E Teo 02/08/19)

Este ejemplo en particular deja ver cómo sus formas de hacer interdisciplina se han transformado con el tiempo de convivencia y que en ese proceso los niveles de

confianza se han incrementado, ya sea para hacerle propuestas a la dupla, para creer en lo que una hace, para generar vínculos de camaradería entre ellas o para creer en el trabajo interdisciplinario y sus posibilidades, dejando de lado los contenidos disciplinares y dando lugar a composiciones de otra índole:

muchas veces no importa si la producción es dancística o no porque ya se diluyó ese límite ¿no? Entonces, hay una producción donde hay movimiento, movimiento danzado, pero no es danza, porque al articularse con la otra arte, pues fue otra cosa que a lo mejor le podemos decir en un momento videodanza, en otro momento video instalación, en otro momento instalación, en otro momento performance, pues quién sabe ¿no? (risas). Ahí está el movimiento danzado, ahí hay herramientas de uso del espacio. (E Dafne 05/08/19)

De esta forma, los desplazamientos que implica la interdisciplina (Andión-Gamboa, 2012) se dejan ver de diferentes maneras: en hacer a un lado las prácticas docentes que han funcionado en otros contextos, en imaginar modos de articulación con la otra y su disciplina, en la apertura para que la otra intervenga lo que una propone y en el desprendimiento de los contenidos disciplinares.

Respecto al último aspecto, vale la pena señalar que, como queda implícito en el dicho de la artista-docente de danza y en lo que la de música refiere con anterioridad, no se trata de hacer a un lado la disciplina de origen pues ésta es la base de lo que cada artista-docente propone, sino de comprender que los contenidos disciplinares son insumos para que las estudiantes exploren con las artes y vivan procesos creativos orientados a generar “un producto híbrido en el que no importa que pesen más los elementos de una disciplina u otra, donde es irrelevante denominarlo de una manera específica y es intrascendente que se genere un producto final perfecto” (Rivera, 2021, p.174) sino que la apuesta está en la experiencia de las estudiantes y en los descubrimientos que puedan tener durante el proceso.

El énfasis en el proceso también ayuda a relativizar la importancia del contenido disciplinar que se tenía planeado trabajar, y permite centrarse en lo que puede ser más significativo para las estudiantes:

muchas veces lo que están produciendo los estudiantes está tan rico, que la verdad es que no vale la pena seguir lo que estás haciendo (...) diríamos que improviso, suelto lo que tenía planeado como exploración y experimentación, y permito que lo que está ocurriendo sea más importante. (E Dafne 05/08/19)

La consideración de las necesidades y procesos de las estudiantes tiene un papel importante en el seminario, en ello emergen actitudes interdisciplinarias relacionadas con la escucha atenta (Bohm, 2004) y la apertura (Ander-Egg, 1999; Morin, 2008; Andión-Gamboa, 2012), a la vez que mantiene al seminario en un proceso de transformación constante que se alimenta tanto de las aportaciones de las estudiantes como de las reflexiones que como grupo hacen sobre su trabajo, tal como se verá en el capítulo cinco y queda explícito en el siguiente dicho:

creo que hay algo que es bien, bien, bien valioso [...] la retroalimentación que nosotros mismos le hacemos a la propuesta y que nos hacen los estudiantes [...] Por lo menos [...] yo siempre estoy a favor de atender las peticiones que hacen los estudiantes [...] si lo dicen, pues es por algo ¿no? Entonces, pues, si nosotros podemos, pues propongamos algo como para matizarlo, para incorporar algo más por ahí [...] y sí se hacen cambios. Yo creo que en la línea sí se hacen cambios a partir de lo que piden. (E Teo 02/08/19)

Respecto a lo compartido por el artista-docente, cabe señalar que en una de las sesiones en las que observé el seminario interno, la coordinadora de la LEA-UPN mencionó la posibilidad de incluir en el seminario especializado contenidos relacionados con la cultura popular y la artesanía debido a la naturaleza de algunos de los proyectos de investigación de la GE. Después de un amplio diálogo en el que participaron varios integrantes de la LEA para definir cómo podían agregarlos en el primer semestre del seminario, decidieron que, dado el poco tiempo para la reestructuración, convenía revisar esas temáticas en uno de los seminarios de temas selectos y buscar integrarlas a la dinámica del especializado a partir de la selección de trabajos artísticos o materiales con esas características.

En dos de las cuatro sesiones en dupla que observé con la GE, aunque no hubo una reflexión explícita sobre la naturaleza de este tipo de manifestaciones, noté esa integración a través del uso de cartas de animales dibujados por indios Dakota (GE Dupla AV-T), de un son jarocho para el momento de preparación de danza y de un trabajo artístico inspirado en danzas aborígenes australianas (GE Dupla AV-D). Además, en la sesión de cierre del seminario donde las estudiantes presentaron de manera individual sus autobiografías, la mitad lo hizo a través de una salida artística que implicó expresiones del arte popular.

Si bien en el caso de esta última integración no me es posible afirmar que modificó de manera importante la estructura del seminario, en términos generales y a

partir de las observaciones realizadas sí puedo decir que hay una apertura al cambio y una condición versátil en el seminario que va de la mano con la manera en que ellas mismas transforman los modos de enseñar su disciplina en un contexto interdisciplinario que, aunque al inicio se vivió como un mandato institucional, ha sido un espacio de posibilidad que les ha permitido conocer otras formas de hacer que en muchos casos han incorporado a las propias y llevado a otros espacios laborales, dando así lugar a la posibilidad y a una práctica educativa creativa que favorece su renovación artística y docente (Rivera, 2021). En la configuración de esta práctica educativa creativa están implicados, entre otros aspectos, la concepción de arte de la que parte cada artista-docente y su intención en el seminario especializado, sobre ello abundo a continuación.

4.4 Sobre su concepto de arte y la intención del seminario especializado

El rompimiento con la idea del arte elitista o de pedestal (Dewey, 2008) y del artista como genio dotado de capacidades extraordinarias para crear (Shiner, 2004), es una constante en las cuatro artistas-docentes, sin embargo, la construcción que cada una hace sobre el arte es distinta, pues depende de sus experiencias formativas, profesionales y docentes, y aunque en sus discursos hay diferencias claras, existe una coincidencia enfocada al reconocimiento de las capacidades creativas de las estudiantes. Con la intención de brindar más elementos para comprender las prácticas de las artistas-docentes en el seminario y entender desde dónde conciben la formación de las estudiantes, en este apartado comparto su construcción sobre el arte y cómo ello va de la mano con lo que buscan con el seminario especializado.

La artista-docente de música, al hablar en la entrevista sobre su investigación de maestría en la que analizó la influencia del canto en el desarrollo del lenguaje a partir de observaciones participantes a clases de música en primero de primaria, reconoce que en ese momento comenzó a *“entender qué diablos es el arte y la educación artística y ver las diferencias de apreciaciones del arte”* (E Mirna 30/07/19) para así romper con la idea de que el arte debe de ser perfecto o sólo para personas con talento. Ese cambio de perspectiva respecto al arte es difícil de mantener en un contexto de educación artística profesional como el de la FaM en el que

los valores de la música están altisisisísimos, o sea, son de los valores más complejos en el sentido en que, en la interpretación o en la expresión o el tempo en que tocaste, o la musicalidad, o sea, todos los elementos se conjugan, entonces tiende a ser un arte perfecto. (E Mirna 30/07/19)

Y aunque estos valores no son el fundamento de la LEA ni se pretenden alcanzar en el seminario especializado, están introyectados en muchas personas con formación musical, como comparte la artista-docente al referir el caso de una de sus asesoradas de otra generación, con quién fue complicado romper con su concepción sobre el trabajo musical:

ella decía, <<es que no se enseña música ahí, se hacen actividades para que el chico se distraiga o, se sienta bien, pero no se enseña música>>. ¿Te fijas? Ahí [...] hay un juicio. Yo decía <<bueno, y ¿por qué piensas que no se enseña música?>> Entonces ella me daba sus argumentos, <<porque no leen notas>> o <<no están haciendo a, b o c>> [...] Y así empezamos a buscar propuestas de trabajo en musicoterapia en diferentes países [y] hubo que romper el paradigma de la música es así, lo cuadrado y lo perfecto. (E Mirna 30/07/19)

Así como su asesorada, durante las observaciones pude notar que varias de las estudiantes, sobre todo de la GE, hacían comentarios que denotaban valoraciones negativas hacia sus habilidades artísticas, de ahí que, desde la perspectiva de la artista-docente, una de las intenciones del seminario sea sensibilizar y que las estudiantes descubran que “*a partir de la cotidianidad que tu vives, la que sea, tienes elementos que te van a integrar hacia el arte*”. Para lograrlo, traslada a lo auditivo “*este asunto de educar la visión artística de Eisner*”, propone “*educar al oído para que el oído aprenda a oír*” y recupera los planteamientos de Murray Schafer de escuchar todo lo que nos rodea para generar una música distinta. Asimismo, plantea que es necesario que las estudiantes le pierdan el miedo al sonido y a su propia voz a través de “*experiencias de sensibilización que les permitan comprender que su disposición personal y su desarrollo, está disponible hacia las artes también*” (E Mirna 30/07/19).

Lo anterior posibilita, de acuerdo con la artista-docente, que las estudiantes se animen a trabajar la música en sus espacios de trabajo pues varias de las estrategias que

yo hago en el seminario, pueden ser aplicables al aula [sin que sea necesario] tener mucha noción del trabajo musical, sino que puedes, a partir de la cotidianidad y la organicidad de tu cuerpo con el entorno, generar muchas formas dentro de la música. (E Mirna 30/07/19)

Más o menos en este mismo sentido la artista-docente de danza plantea su concepción del arte como el espacio en el que las personas tienen

la posibilidad de experimentar de modo creativo ¿con qué? A partir de los sentidos [...] ese ámbito de lo humano, en el cual te permite ser lo más humano posible, o sea, lo más creativo posible y con ciertas herramientas que [...] son tus sentidos, es con lo que experimentas el mundo. Entonces, al despertar tus sentidos, pues lo que estás haciendo es despertar al mundo [...] a gozarlo en todos sus matices posibles, en la vista, en el oído, en el tacto, en la propiocepción [...] O sea, ¿qué son las artes?, abrir al mundo. (E Dafne 05/08/19)

Esta apertura al mundo posibilita a su vez su transformación en tanto que “se vuelve un mundo al cual no te pueden decir que solo hay una manera de vivir, en el cuál surge la esperanza necesariamente, porque siempre podemos crear algo nuevo”. En ese sentido, se torna necesario entender que “tú, tú, sí eres creativo, porque eres humano, punto”. Y es justo esa cuestión la que desde su punto de vista se busca en el seminario especializado, es decir, “estimular el proceso creativo” a partir de la experimentación y de las herramientas que cada artista-docente brinda a las estudiantes, a la par que reflexionan “sobre cómo eso puede ser enseñado en la escuela” (E Dafne 05/08/19).

Esta perspectiva va ligada con la puesta en crisis de la figura de la artista como “creador excelso [...] sublime” en un contexto en el que

las nuevas prácticas artísticas [están] ligadas a otra mirada [...] más cercana a las posibilidades de cualquiera [pues] el arte se ha movido de este lugar excelso, a estar más ligado con la vida común, con la vida cotidiana, con el mundo real diríamos ¿no? (E Dafne 05/08/19)

Este planteamiento coincide con lo que el artista-docente de teatro comparte respecto a que le “choca mucho el asunto del [...] arte mayor, como de los grandes artistas y demás” pues desde su punto de vista, y recuperando las “ideas de Eisner y de otros” considera que

todo mundo puede tomar una lógica artística en su vida ¿no? y que esa lógica artística pues te permite [...] mirar nuevas maneras de ver las cosas, ver otras posibilidades de vida, darle como una estética distinta que tenga que ver contigo [...] tomar decisiones conscientes ante lo que quieres decir, lo que quieres hacer [...] porque creo que en el arte sí hay una sensación creadora ¿no? [y] esa sensación de que tú generaste algo, a mí se me hace súper fundamental en la vida, o sea, que tú te sepas que puedes modificar tu propia realidad [...] eso es lo que relaciono más como con la actividad artística, de tener posibilidad de crear

tus propios ambientes en los que estás, tus propios caminos de vida, de una manera consciente e intencionada. (E Teo 02/08/19)

Respecto a la intención del seminario, este artista-docente también hace alusión a una doble finalidad que implica lo pedagógico y lo artístico:

creo que lo que más me interesa es que tengan la posibilidad de hacer diseños específicos para una comunidad en particular que los lleve a diversificar sus maneras de hacer o sus maneras de ver. [...] y creo, para mí sí es importante, que, vivan procesos creativos, o sea que se asuman que los maestros también son creadores ¿no? [...] Y que tienen pues también esa responsabilidad como de estar construyendo todo el tiempo [...] sobre lo que hay pues [...] no me gusta como una visión donde ya encuentras un camino para hacer las cosas y siempre es tu misma manera de hacerlo ¿no?, sino estar en una búsqueda constante. (E Teo 02/08/19)

En el caso del artista-docente de artes visuales, al responder sobre su concepción de arte, remite a la imposibilidad de recurrir a una única e inequívoca definición pues ésta depende del contexto histórico y de la perspectiva desde donde se piense lo artístico. Comparte que cuando comenzó a dar clases en la LEA se arraigó a los planteamientos de Juan Acha quien hace un análisis sociológico del arte y lo entiende “*como un sistema cultural [...] que implica una producción, circulación, exhibición y un consumo*”. En tiempos más recientes, ha recuperado las ideas de Rancière acerca de “*la estética como un régimen de las artes [...] que va a estar siempre en tensión política*” (E Álvaro 07/08/19) en tanto que las perspectivas estéticas que prevalecen son cuestionadas y tumbadas para imponer otras.

Y aunque señala que podría considerar las artes como “*modos de hacer que recurren a procesos imaginativos creativos desde una mirada estética, una experiencia estética que se arraiga a una cultura estética en particular, que obedece a ciertos procesos sociales*”, hace hincapié en que son muchos los aspectos a considerar para definir el arte y genera varias preguntas al respecto: “*¿Dónde está el arte? ¿El arte está en el producto o está en la idea o está en el proceso? [...] ¿Qué cosa es el arte? [...] ¿Cuáles son los usos y las funciones del arte en la sociedad?*” (E Álvaro 07/08/19)

Esta posición relativista y cuestionadora que viene de su *habitus* (Bourdieu, 1997) como artista visual y de la visión en la que se formó en el IMASE, se relaciona con su interés de no imponer una perspectiva única respecto al arte y la educación artística,

sino reconocer la capacidad de agencia de las estudiantes para identificar los aspectos del seminario que les permitan:

movilizar sus prácticas docentes [...] y que lo puedan integrar con sus propios contextos porque eso es lo importante [...] plantear cuestionamientos en torno al arte, a los problemas del arte, a la estética, las miradas de la educación artística y que ellos se posicionen. Sin decirle, a ver <<el arte es esto>>, <<la educación artística tiene que ser así>> ¿no? [...] sino más bien, poner rutas y problematizar en todo momento. Esa es la fórmula que a mí me gusta trabajar y ya después que ellos tomen su postura. (E Álvaro 07/08/19)

También, con esta actitud ambigua y problematizadora que caracteriza su discurso, señala que a su intención de que en el seminario las estudiantes “*vivan la experiencia plástica visual [e] identifiquen estrategias de la educación artística [y] el sentido pedagógico que guardan las artes*” (E Álvaro 07/08/19), se suma un tercer elemento que *a lo mejor es ambicioso o, no sé, o está de más, pero tiene que ver con un encuentro, con el sentido que ellos dan a su propia vida porque eso también posibilita el arte, o sea, dialogar con su propia experiencia de vida [...] como que muchos de los ejercicios tienen que ver con partes de encontrar respuestas en sus vidas ¿no? Es decir, pues sí, conócete a ti mismo, a partir de esto reconócete. (E Álvaro 07/08/19)*

Esta atención a la persona y al reconocimiento de sus habilidades, intereses o necesidades se puede identificar –a veces de manera muy directa y otras no tanto– en los discursos de las otras tres artistas-docentes respecto a su concepción del arte o a la finalidad del seminario. Otro punto de encuentro es el reconocimiento de las capacidades creativas de las estudiantes, por el simple hecho de –como dice la artista-docente de danza– ser “*humano[s], punto*” (E Dafne 05/08/19). En ese sentido, su perspectiva acerca de que cualquier persona puede acercarse al arte y expresarse a través de sus diferentes manifestaciones, además de concordar con los planteamientos de Eisner (1995, 2002, 2004) a quien dos de ellas hacen referencia en su discurso, coincide también con los planteamientos de diferentes artistas acerca de un arte para todos (Beuys, 1973; Boal, 1980; Cage, 1958; Kaprow, citado por Kelley, 2016; Paxton citado por Novack, 1990), expuestos en el capítulo dos.

También considero importante señalar cómo en la intencionalidad del seminario emerge la posibilidad y de nueva cuenta los cruces entre lo artístico y lo pedagógico pues al tiempo que hacen énfasis en que las estudiantes desarrollen procesos creativos

y experimenten con los distintos componentes de las disciplinas artísticas, se busca que identifiquen formas para trabajar con las artes en los espacios laborales a los que se incorporarán al finalizar la maestría.

De igual forma, me interesa resaltar las referencias –sobre todo en los planteamientos de los artistas-docentes de artes visuales y teatro– acerca de la importancia de considerar el contexto para el diseño de situaciones educativas que impliquen las artes, la necesidad de movilizar en todo momento las ideas que pueden construir las estudiantes acerca del arte y la educación artística y con ello fomentar una actitud cuestionadora e indagatoria de nuevas formas de hacer, propuesta que coincide con lo que plantea Carnitzer (2017) acerca de que tanto el arte como la educación favorecen el pensamiento crítico y la autonomía, y, por tanto, dan paso a la imaginación y a la creación de otras realidades posibles.

Estos planteamientos e intenciones se ponen sobre la mesa del seminario, una mesa compartida con las estudiantes, interlocutoras sin las cuáles sería imposible el hecho educativo y sobre quienes expongo algunas de sus características a continuación.

4.5 La puesta en común con las estudiantes

Como señalé en el apartado metodológico, aunque desde el inicio de la investigación decidí centrarme en las prácticas de las artistas-docentes, durante todo el proceso indagatorio he sido consciente del importante papel que tienen las estudiantes en las acciones de las artistas-docentes y en las modificaciones que hacen al seminario a partir de sus necesidades. Y si bien, la información sobre ellas no es tan extensa como la arrojada en las entrevistas a cada artista-docente, las observaciones a las sesiones y sus respuestas al cuestionario me permiten dar un panorama general sobre sus características.

Me parece importante comenzar señalando que en todas hubo una motivación para ingresar a la LEA y realizaron un proceso arduo de selección y evaluación para lograrlo. Esto resulta fundamental pues su interés por la educación artística sin duda influye en su manera de estar en el seminario especializado, en sus relaciones con compañeras y artistas-docentes y en la actitud hacia los contenidos, prácticas y ejercicios que se les proponen. Este antecedente, como me pude percatar en la estancia de investigación en la que observé distintos procesos de formación docente en Galicia, es muy diferente al de las maestras generalistas en formación que quieren dar clases en

primaria o preescolar pero no necesariamente tienen interés por las artes³⁶ y que, como señala Meirieu (1998), se resisten o rebelan a aprender lo que las formadoras desean compartir pues se sienten incómodas revisando esos contenidos o les parecen poco pertinentes debido a que no tienen lugar en las escuelas (Collins, 2016; Galbraith, 1991; Garvis, Twigg & Pendergast, 2011).

Respecto a sus características generales, la siguiente tabla brinda un panorama sobre sus perfiles:

³⁶ De acuerdo con conversaciones con tres arteducadoras gallegas, la indiferencia hacia los contenidos artísticos es más frecuente en estudiantes que se forman como docentes de primaria que en las de preescolar, quizá en ello tenga que ver la idea de que en este último nivel hay más apertura hacia lo lúdico y la exploración.

Tabla 5. *Estudiantes*

<u>Generación</u>	<u>Estudiante</u>	<u>Edad³⁷</u>	<u>Formación profesional</u>	<u>Ocupación previa a la LEA</u>
Saliente GS	Carla	42	Lic. Comunicación gráfica	Docente de secundaria
	Dulce	36	Lic. Educación preescolar	Docente frente a grupo SEP
	Laura	30	Lic. Arte dramático	Actriz y docente
	Juana	34	Lic. Instrumentista	Docente en diplomado y taller
	Nadia	32	Lic. Educación primaria	Profesora de primaria
	Omar	33	Lic. Psicología	Educador artístico
	Yolanda	35	Lic. Actuación	Docente de secundaria y artista independiente
Entrante GE	Alba	32	Lic. Comunicación	Actriz y docente
	Carmen	34	Lic. Psicología	Docente de preparatoria y terapia clínica
	Dalia	48	Lic. Pedagogía en lengua francesa	Coordinadora de francés en escuela privada
	Diana	34	Lic. Educación preescolar	Educadora frente a grupo
	Ilse	29	Lic. Trabajo social	Facilitadora de talleres infantiles
	Maya	28	Lic. Literatura dramática y teatro	Docente
	Pili	27	Lic. Educación preescolar indígena	Profesora
	Rina	33	Lic. Psicología	Maestra de danza
	Uriel	28	Lic. Pedagogía	Docente en talleres educativos
	Viri	39	Lic. Comunicación social	Docente de educación artística

Fuente: Elaboración propia

Del total de estudiantes (17), 88% son mujeres y el resto hombres. La edad promedio es de 34 años pues la mayoría está entre los últimos años de los 20 y los primeros de la tercera década, a excepción de Carla y Dalia que al igual que Álvaro, Mirna y Teo (artistas-docentes de artes visuales, música y teatro respectivamente), están en la

³⁷ Al momento de responder el cuestionario (julio-agosto de 2019 para la GS y agosto-octubre 2019 para la GE).

década de los 40. La diferencia etaria más significativa es con Dafne, la artista-docente de danza, quien para el momento de la entrevista (agosto de 2019) tenía 60 años. Me parece importante hacer mención de ello pues es un factor que influye en el tipo de relaciones que establecen las estudiantes con cada artista-docente y que dejan ver de cierta forma los niveles de confianza entre ellas.

Si bien en estas interacciones también juegan aspectos relacionados con la personalidad tanto de las estudiantes como de las artistas-docentes, su formación de origen e historia de cada relación (asesor-asesorada o vínculo previo al ingreso a la LEA), considero que el factor generacional marca un tinte particular pues, con base en lo observado, las estudiantes de ambas generaciones se acercan más frecuentemente a Álvaro, Mirna y Teo (en ese orden) para compartirles de manera individual inquietudes personales, anímicas, de salud, profesionales, académicas, gustos o bromas, situación que pocas veces se presenta con Dafne. A excepción de Uriel, todas las estudiantes tutean a las cuatro artistas-docentes y aunque en algunas ocasiones escuché a Yolanda, Nadia y Rina hablarle a Dafne (su asesora) de usted, esta no es una constante.

Otro aspecto importante que a su vez se relaciona con la edad de las estudiantes, es su experiencia como docentes. Ese antecedente les da una visión particular de lo que es una clase y de los múltiples factores que juegan en la enseñanza, referentes que influyen en el tipo de articulaciones que hacen con los contenidos del seminario, las reflexiones que llevan a cabo y la manera en que imaginan distintas posibilidades de aplicación en los contextos educativos de los que provienen. Sobre esta situación me percaté también durante la estancia de investigación pues al observar procesos formativos con estudiantes que no contaban con esa experiencia, fue posible hacer una comparación e identificar que, en efecto, su trabajo en la docencia les da a las estudiantes del seminario una mirada distinta sobre su proceso formativo.

Cabe señalar que la MDE marca como requisito de ingreso una constancia que avale al menos dos años de antigüedad en actividades educativas, de ahí que todas las estudiantes cuenten con experiencia dando clases. Ante ello debo recordar que la MDE tiene un enfoque profesionalizante dirigido primordialmente para maestros frente a grupo, directivos y administrativos de educación básica, sobre todo de escuelas públicas, situación congruente con el contexto de creación de la propia UPN (Castañeda, Castillo & Moreno, 2003). Sin embargo, a partir de la reforma educativa de 2017 hubo limitaciones para que a docentes en servicio de preescolar, primaria o secundaria de la

SEP se les otorgara un permiso sin goce de sueldo o una beca comisión para estudiar la maestría.

Así, mientras en la GS el perfil del grupo podría catalogarse como más enfocado a la educación básica en tanto que la mayoría de las estudiantes laboran en instituciones educativas de ese nivel, el perfil de la GE es mucho más ecléctico y su experiencia docente no sólo refiere a contextos educativos formales sino al ámbito de la educación no formal y comunitaria que, desde la perspectiva de Álvaro amplía su marco de acción pues *“enriquece y hace que nos posicionemos desde otra mirada y desde otro lugar, pensar las artes para otras cosas u otros proyectos que tienen que ver con lo educativo, pero que ya necesariamente no van enfocados a la educación básica”* (E Álvaro 07/08/19).

Las características de las estudiantes son consideradas de diversas maneras por las otras artistas-docentes y todas reconocen que ello impacta en el trabajo del seminario. Teo presta mucha atención a las interacciones que se darán entre las estudiantes según su perfil profesional, Mirna identifica que según el grupo es necesario trabajar ciertos aspectos musicales o relacionales con mayor profundidad y Dafne comenta que según el perfil del grupo, el trabajo toma un giro particular y comparte que desde su perspectiva, los grupos *“con los que más nos hemos sentido realizados, son estos que son mixtos, pero con menos profesionales y más profesionales de la educación”* (E Dafne 05/08/19).

Respecto a lo que comparten las participantes en el cuestionario sobre su experiencia en el seminario, todas responden de manera favorable, el adjetivo más frecuente que utilizan es *“enriquecedora”* tanto a nivel personal como profesional, otras palabras que usan para calificarla son: satisfactoria, buena, agradable, positiva. Varias mencionan la integración interdisciplinaria a través del trabajo en dupla, el enfoque experiencial y el descubrimiento. Tres de ellas dicen que les resulta una forma innovadora, fundamentada y coherente y que las ha motivado a seguir explorando, dos señalan que su estructura rompe con las formas convencionales de enseñanza y con las maneras de entender el arte y que las ha invitado a reflexionar, y una comparte que se sintió en confianza y contenida.

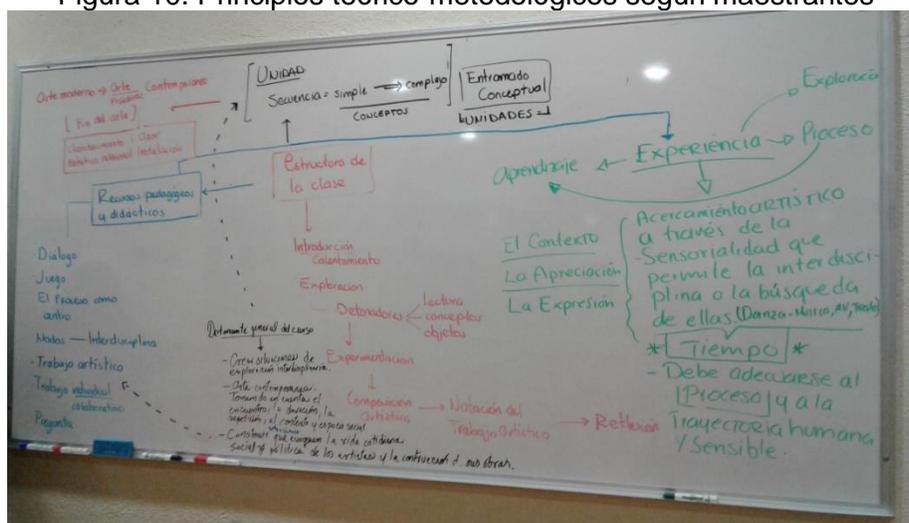
Sólo dos estudiantes comparten aspectos con los que no están de acuerdo, uno de ellos tiene que ver con el manejo del tiempo y su opinión acerca de que las secuencias pueden resultar *“infinitas e inalcanzables y queda la sensación de <<no llegar al objetivo>>”*. El otro comentario tiene que ver con la evaluación y con la inconformidad

entusiasmo en las actividades propuestas, en el cumplimiento con los materiales solicitados, en la escucha atenta a los planteamientos y opiniones de compañeras y artistas-docentes, en que asistían alegres y rara vez estaban distraídas.

Ese involucramiento también es evidente en las artistas-docentes quienes mostraban su compromiso con el seminario al asistir puntualmente a las sesiones, planear con antelación las secuencias que impartirían, llevar o solicitar a la coordinación de la LEA-Cenart los materiales necesarios para las exploraciones, experimentaciones y composiciones finales, prestar atención a las participaciones y dudas de las estudiantes, dar seguimiento a sus procesos, reflexionar sobre sus prácticas en los seminarios internos e idear opciones para mejorar el seminario en favor de la experiencia de las estudiantes.

Esa disposición de ambas partes favorece la emergencia de un ambiente de posibilidad en el que las estudiantes tienen elementos para explorar y producir con las artes durante las sesiones, pero también para imaginar formas alternativas de trabajo con las artes en los espacios educativos a los que regresarán a laborar. Y aunque el aprendizaje y apropiación por parte de las estudiantes de la propuesta metodológica de las artistas-docentes, no fue el foco de la investigación, durante las observaciones logré percatarme de ello a través de las reflexiones compartidas durante las sesiones respecto a los contenidos revisados y su aplicación en el salón de clases, los productos finales de cada seminario, las reflexiones sobre su experiencia global en el seminario expresadas en las entrevistas grupales, y la identificación de los elementos que, según los estudiantes de la GS, conforman la estructura del seminario:

Figura 10. Principios teórico-metodológicos según maestrantes



Esquema elaborado por estudiantes de la GS en sesión de cierre de seminario. Archivo personal

Este esquema construido por las estudiantes a partir de la propuesta de las artistas-docentes y de su experiencia en el seminario, deja ver que hay una construcción común con idas y vueltas de los dos lados, un mapa rizomático con múltiples entradas, donde no hay fin ni comienzo, ni elementos fijos, sino en constante movimiento, donde reina lo “desmontable, conectable, alterable [y] modificable” (Deleuze & Guattari, 1977, p. 49), un universo abierto y dinámico del que selecciono aspectos específicos para analizar en los siguientes capítulos.

4.6 A manera de cierre

La figura de artista-docente abre a la posibilidad en tanto que permite la confluencia y diálogo entre dos campos de conocimiento para idear formas particulares de experimentar creativamente y reflexionar sobre el valor educativo de las artes. Las opciones a las que da lugar son distintas en cada artista-docente: a la de danza le permite acercarse más a la creación, a la de música descubrir otras formas de enseñanza, al de teatro propiciar situaciones para que las estudiantes creen y al de artes visuales le genera ideas para desarrollar obra artística. No obstante, como señala el último, la demanda que supone la docencia reduce los tiempos para la creación y a ello se suma la inseguridad laboral que dos de ellos padecen, al no contar con una plaza académica de tiempo completo.

El carácter interinstitucional del programa permite acercarse a dos perspectivas que se complementan y a partir de ese intercambio, enriquecer la formación de las maestrantes en educación artística. Sin embargo, para artistas-docentes que se incorporan a la LEA, este carácter puede dar pie a omisiones respecto a procedimientos administrativos y académicos que no favorezcan la integración fluida de las nuevas integrantes y propiciar confusiones respecto a lo que deben hacer o a lo que se espera de ellas.

A lo anterior se suma que es necesario integrarse a dos instituciones con culturas escolares y normativas distintas, cuyas dimensiones administrativas, pedagógicas y laborales emergen en varias de las tareas que deben realizar y por las que reciben un salario (Ezpeleta, 2004). Remuneración que, por lo que comparten varias de las artistas-docentes respecto a otras actividades que llevan a cabo fuera de la LEA, pareciera no ser suficiente, lo cual remite a lo planteado por De Pascual y Oviedo (s/f) y Guadarrama (2019) respecto a la precarización del trabajo de las artistas. No obstante, aunque dos de las artistas-docentes en las entrevistas mencionan que tienen una carga excesiva de

trabajo, falta de tiempo para crear y la ausencia de una plaza docente, situaciones que suponen condiciones laborales poco favorables, resalta que a todas les gusta mucho la docencia y viven el seminario como un espacio placentero que les genera descubrimientos y aprendizajes.

La condición interdisciplinaria del seminario especializado da lugar a la posibilidad en tanto que invita a las artistas-docentes a dialogar con sus compañeras y conocer otras perspectivas, a imaginar formas de vincularse a partir de sus disciplinas de origen, a moverse de sus maneras de hacer y enseñar su disciplina y a abrirse a la generación de productos híbridos que favorezcan el proceso creativo de las estudiantes. No obstante, este abrirse a lo otro puede generar ciertas tensiones o confusiones pues no es sencillo romper con formas arraigadas de entendimiento de las artes y su enseñanza, de ahí que sea importante considerar procesos de acompañamiento para que nuevas integrantes comprendan la dinámica interdisciplinaria de trabajo.

La concepción de arte de las artistas-docentes supone apertura a lo posible pues se parte del planteamiento de que cualquier persona puede desarrollar procesos creativos a partir de elementos artísticos. Esta idea se compagina con la intención del seminario enfocado a que las estudiantes movilicen sus prácticas docentes y puedan diseñar propuestas que impliquen lo artístico y educativo para contextos diversos. Para que esas intenciones lleguen a buen puerto es indispensable la experiencia previa de las estudiantes y su disposición a explorar y aprender lo que las artistas-docentes ponen sobre la mesa, en ese sentido, su papel es fundamental para que la posibilidad emerja. Algunos de los aspectos que se ponen en juego en las prácticas de las artistas-docentes en el seminario especializado, los analizo a la luz del del performance y de lo pedagógico en los dos capítulos que siguen.

Capítulo 5. Lo artístico performático del seminario especializado que abre a la posibilidad

Buscar el ruido escondido en el silencio, el movimiento en la inmovilidad, la vida en lo inanimado, lo infinito en lo finito, las formas en el vacío y mi yo en el anonimato.
Joan Miró

Como ha quedado expuesto en distintos momentos de este trabajo, las idas y venidas entre lo artístico y lo educativo emergen de diferentes formas y en distintos niveles. Ello exige analizar el trabajo de las artistas-docentes desde una lógica pedagógica (ejercicio que intento en el siguiente capítulo) pero también desde un lente artístico, intención del presente capítulo. Así, la naturaleza interdisciplinaria del objeto de estudio exige un análisis de la misma índole, una perspectiva que en palabras de Andión-Gamboa (2012) supone un proceso de traducción que favorece una comprensión compleja y enriquecida de lo observado, al tiempo que invita a salirnos de las lógicas desde las que tradicionalmente se estudiaría un proceso formativo e imaginar formas alógicas que planteen “otro orden, otra manera de pensar y por lo tanto otra estructura” (Bustamante, 2004, p.169).

El medio que elegí para realizar ese ejercicio de análisis a partir de un orden distinto y proponer una estructura diferente para explicar una realidad educativa particular, es el performance, forma de arte acción que utilizo para mostrar y analizar la emergencia de la posibilidad en el seminario especializado. Cabe aclarar que mi intención no es realizar un análisis desde el campo de los estudios del performance que observan los eventos y conductas sociales como actos performativos echando mano de recursos antropológicos, lingüísticos, de género, postcoloniales, entre otros (Prieto, 2005; Taylor, 2012). Mi propósito es mostrar las similitudes entre las características del performance y algunos elementos constitutivos del seminario, coincidencias que me permiten profundizar en cómo se genera un ambiente de posibilidad, al tiempo que evidencio cómo las artes pueden ayudarnos a pensar de manera más creativa e imaginativa los procesos educativos (Eisner, 2002, 2003).

Al retomar la idea de performance, hay tres elementos que me interesa analizar en el trabajo del seminario: el papel del espacio y el cuerpo, la manera en que lo planeado/escenificado se transforma a partir de las reacciones de las estudiantes/espectadoras y la forma en que las contradicciones emergen y conviven. En los siguientes apartados desarrollo cada uno de ellos.

5.1 El espacio y la distribución de los cuerpos

De acuerdo con Taylor (2012) la traducción al español de performance resulta conflictiva pues tiene múltiples acepciones, no obstante, en el campo artístico se entiende como una

forma específica de arte, arte en vivo o arte acción que surgió en los años sesenta y setenta para romper con los lazos institucionales y económicos que excluían a artistas sin acceso a teatros, galerías y espacios oficiales o comerciales de arte. (Taylor, 2012, p. 8)

El rompimiento con las instituciones oficiales del arte propicia que los performances ocurran en diversos lugares (plazas, calles, galerías, mercados, parques, edificios) con una distribución espacial carente de un sitio exclusivo para las artistas, a diferencia de lo que sucede en museos o teatros tradicionales en los que el escenario elevado y las butacas marcan una distinción evidente entre éstas y las personas que observan. Esta distribución no jerárquica de los cuerpos en el espacio propicia a su vez una relación distinta entre artistas y espectadores cuya cercanía favorece que no se distingan a unas y otras o que haya un cambio de roles (Fisher-Lichte, 2011).

En el caso del seminario especializado, la gran mayoría de las sesiones observadas tuvieron lugar en el Salón de Teatro y Danza del Cenart, aula rectangular diseñada para la exploración artística, de aproximadamente 60m², con piso de duela, barras y espejos a lo largo de tres de sus paredes, sin más mobiliario que un piano con su banco, una mesa rectangular, dos taburetes de madera, un banco que funge como mesa para la computadora, un pizarrón y una pantalla retráctil para proyectar. Es un espacio en el que –a diferencia de las aulas tradicionales en las que la organización del mobiliario suele definir una diferencia entre el lugar de docentes y estudiantes e invita a que todos permanezcan sentados, distribución que facilita la vigilancia de los cuerpos (Foucault, 1976)³⁸– cada participante elige la posición corporal con la que se siente cómoda y la distribución de todas las integrantes difícilmente permite identificar quiénes guían y quienes siguen, pues la distancia entre cada participante suele ser muy parecida y no hay un espacio de separación que las distinga según su rol, pese a ser un espacio institucional.

³⁸ Sobre ello, vale la pena señalar que, si bien en este salón de Teatro y Danza los espejos pueden contribuir a la vigilancia de los cuerpos, en el caso del seminario, fuera de los calentamientos de danza en los que la artista-docente los utiliza para observar con atención a las estudiantes con la finalidad de corregir alguna mala postura y evitar lesiones, los espejos no tienen esa función, pues los ejercicios que se proponen no implican una forma correcta de hacer las cosas, ni la comparación entre compañeras.

Figura 11. Reflexión en distintas posiciones



Artistas-docentes y estudiantes de la GS sentadas y acostadas comparten reflexiones finales en sesión en dupla guiada por Dafne y Teo. Archivo personal

Figura 12. Notación desde distintas posiciones



Artistas-docentes y estudiantes de la GE parados y sentados comparten lo que observan de sus producciones en sesión en dupla guiada por Álvaro y Teo. Archivo personal

Figura 13. Notación en espacio educativo tradicional



Estudiantes de la GS y artistas-docentes observan sus composiciones objetuales en sesión en dupla guiada por Teo y Álvaro. Archivo personal

Respecto a la última imagen debo decir que durante el trabajo de campo sólo una vez observé el seminario en el salón Esmeralda de la biblioteca de la UPN, espacio cuya superficie aproximada es de 25 m² con mesabancos alineados uno tras otro frente a una tarima en donde se localizan dos escritorios, una televisión, un ventilador, una pantalla retráctil para realizar proyecciones y un pizarrón en una de las paredes laterales. Si bien para la implementación de esa sesión fue necesario recorrer los mesabancos hacia atrás con la intención de tener un área más amplia para los momentos prácticos, éstos se llevaron a cabo sin problema, tanto estudiantes como artistas-docentes se adaptaron a las características del espacio, y la distribución de los cuerpos tampoco permitía distinguir entre unos y otros, en ese sentido, puede decirse que a pesar de las posibles limitaciones de un espacio educativo tradicional, el performance tuvo lugar y las relaciones habituales entre estudiantes y artistas-docentes no se modificaron.

La libertad para colocar el cuerpo en posiciones que no suelen ser comunes en procesos educativos se relaciona con el *habitus* (Bourdieu, 1997) de las artistas-docentes quienes en su ámbito profesional artístico utilizan o utilizaban el cuerpo como medio de expresión ya sea en performances, coreografías, obras de teatro o, en el caso de Mirna, en la enseñanza musical a través de la técnica Dalcroze que “*propone que el*

cuerpo sea el primer partícipe del hacer musical aunque no haya sonido, sino que se genere desde el movimiento” (E Mirna 30/07/19). La experiencia corporal de todas las artistas-docentes implica una mayor conciencia de su uso y posición en los escenarios educativos en los que se desenvuelven.

De esta forma, tal como en los performances en los que el cuerpo es el “verdadero sitio para la creación y [la] verdadera materia prima” (Gómez Peña, 2005, p. 10), en el seminario tiene un papel muy importante. En los momentos prácticos de preparación, exploración y experimentación las cuatro artistas-docentes se mueven y desplazan por el espacio ya sea para modelar o ejemplificar algún tipo de ejercicio, para seguir alguna propuesta de movimiento marcada por su dupla o las estudiantes, para caminar entre ellas mientras dan indicaciones o para acercarse a atender sus dudas, observar su trabajo o corregir alguna postura.

Figura 14. Dafne muestra escala de movimiento



Estudiantes de la GS y Álvaro siguen a Dafne en el movimiento que marca en sesión en dupla de artes visuales y danza. Archivo personal

Figura 15. Acercamiento de Álvaro



Álvaro se agacha a observar el trabajo de estudiante de la GE y le hace comentarios en sesión en dupla de artes visuales y danza. Archivo personal

Figura 16. Acercamiento y contacto de Dafne



Con permiso de estudiante de la GE, Dafne toca su cuerpo para corregir postura en sesión de cierre de unidad guiada por los cuatro artistas-docentes. Archivo personal

El protagonismo del cuerpo de las artistas-docentes y las acciones que llevan a cabo, remiten a la presencia –o en términos de Fischer-Lichte (2011), a la copresencia– es decir, al estar ahí en un espacio compartido que supone que las protagonistas de la acción (artistas-docentes y estudiantes o artistas y espectadoras) estén presentes a partir de lo que son, sin representar a un personaje previamente construido por otros, sino desde su cuerpo fenoménico, es decir desde su materialidad como cuerpos y mentes corporizadas (Fischer-Lichte, 2011). Un estar ahí que también tiene un sentido

pedagógico pues implica escuchar y estar atento a las necesidades de las estudiantes y a sus procesos individuales,³⁹ lo que en términos de Van Manen (1998) sería un trato solícito o tacto pedagógico, que, entre otros aspectos supone tener empatía con el estudiantado, reconocer el momento pertinente para intervenir en sus procesos y atender aspectos tanto académicos como afectivos, situación que coincide con lo planteado por hooks (2016) quien aboga por reconocer el componente afectivo e íntimo en las relaciones docente-estudiante.

La movilidad y el desplazamiento de los cuerpos también se promueven en las estudiantes no solo para calentar el cuerpo y evitar posibles lesiones, sino también para percibir atentamente o construir ideas y expresarlas a través de él. En ese sentido el cuerpo en el seminario no sólo es visto desde una perspectiva biológica como objeto y organismo, sino que se comprende como “un campo de experiencia perceptual de interacciones afectivas y sensibles, por medio del cual los actores construyen su mundo e interactúan produciendo significados, metáforas y, negociando y renegociando sus situaciones en un proceso dinámico” (Ramírez, 2009, pp. 414-415).

Así, el cuerpo de las estudiantes es un territorio de acción que percibe por medio de los sentidos a la par que construye y comunica a través de un acto mimético al reproducir los movimientos de un animal (GE Dupla AV-T, GE Dupla AV-D), al construir personajes (GS Dupla T-M, GS Dupla D-T, GE Dupla T-M, GE Dupla D-T), al crear ready-mades (GS Dupla AV-T), composiciones gráfico-sonoras (GS Dupla M-AV), instalaciones digitales, sonoras y de movimiento (GS Dupla AV-D), frases de movimiento y sonido a partir del azar (GS Dupla D-M) o trayectos coreográficos visuales (GS Dupla T-D).

El movimiento constante propicia que sea común ver desperdigados los cuerpos en lugares distintos elegidos por cada una de las participantes. En esas distribuciones es frecuente, sobre todo en los momentos de preparación o calentamiento, que las artistas-docentes se integren como una estudiante más, de tal forma que generalmente es difícil distinguirlas según el papel que desempeñan en la relación educativa, lo que remite a una vinculo pedagógico horizontal (Finkel, 2008; Freire, 2012; hooks, 2016) que implica entre otros aspectos, reconocer las posibilidades de aprendizaje en el ejercicio de enseñar.

³⁹ Sobre las maneras en que se implica el cuerpo en la atención a las estudiantes en el trabajo de profesionales que se desempeñan en el campo híbrido de las artes y la educación, particularmente en el de las artes plásticas, ver Michel (2020).

Figura 17. Juntas en el calentamiento



Estudiantes de la GE y artistas-docentes realizan ejercicios para calentar el cuerpo en sesión en dupla guiada por Dafne y Álvaro. Archivo personal

Figura 18. Juntas explorando



Estudiantes de la GS y artistas-docentes exploran con objetos en sesión en dupla guiada por Mirna y Teo. Archivo personal

Figura 19. Bailando juntas



Estudiantes de la GE y artistas-docentes caminan de la mano al ritmo marcado por Dafne. Sesión de cierre de unidad guiada por las cuatro artistas-docentes. Archivo personal

Respecto a las razones por las que las artistas-docentes se integran a las exploraciones, en los discursos de dos de ellos resalta la idea de colocarse al mismo nivel que las estudiantes:

Álvaro: *[...] tiene muchos sentidos, [como] integrarte en un coaprendizaje, o sea que no estás fuera del grupo eres parte del grupo. [...] O sea, no soy tan diferente a los estudiantes, o sea tampoco me estoy poniendo en la cátedra [...] yo me pongo a la par porque tampoco me siento superior, sí los voy acompañando porque tengo una experiencia mayor en ciertas cosas, pero tampoco soy superior a ellos. (E Álvaro 07/08/19)*

Teo: *[...] yo creo que también como aprovechar el espacio como para compartir [...] Sí, la verdad es que sí me interesa mucho la cercanía con los grupos. Ajá, entonces mmm como que no me gusta como subirme a la tablita ¿no? Como estar en esta cuestión de la horizontalidad je, como que creo que ayuda el que de repente puedas interactuar, a chocar las palmas con alguien ¿no? y que no solo te quedes a la periferia. Sí, creo que [...] el mantenerte fuera, sí da más como desde la mirada del que observa, del que dice cómo hacer las cosas, del que dice qué hacer y que desde adentro es como más, pues compartir con los otros. (E Teo 02/08/19)*

Cabe señalar que esta horizontalidad y cercanía se deja ver tanto en la distribución de los cuerpos en el espacio como en el trato de confianza a través del tuteo de las estudiantes hacia las artistas-docentes y viceversa, la manera en que ambas se acercan

para compartir asuntos extraacadémicos, hacen bromas o se saludan de beso o con un abrazo. Esta situación remite a algunas características del performance en el que “las leyes y las estructuras están en constante cambio, y nadie le presta demasiada atención a las jerarquías [donde] no hay gobierno ni autoridad visible” (Gómez Peña, 2005, p. 10).

Respecto a la ausencia de jerarquías en la distribución de los cuerpos en el espacio destaca que en todas las sesiones, tanto en los momentos prácticos como en los reflexivos, se dispongan en círculo, organización en la que todas se pueden mirar y escuchar y visualmente no se distingue la presencia de una líder. Y aunque la guía la llevan las artistas-docentes, en los ejercicios prácticos buscan la participación de todas las estudiantes y en los reflexivos la invitación está abierta para quien desee compartir su perspectiva.

En los momentos reflexivos las artistas-docentes lanzan preguntas abiertas que no buscan una única respuesta, sino que van enfocadas a conocer las construcciones, opiniones o experiencias de las estudiantes, expresiones que son escuchadas atentamente por la gran mayoría de las integrantes del grupo quienes suelen mirar a la compañera que habla y muchas veces recuperan sus dichos para articularlos con intervenciones previas, experiencias personales o planteamientos del texto que guía la sesión. Sobre ello me interesa enfatizar cómo en esa dinámica de intercambio, la mirada no sólo se enfoca hacia las artistas-docentes, sino también en algunas estudiantes, es decir, hay un protagonismo distribuido tal como acontece en algunos performances en los que las artistas pasan a segundo plano y la atención se centra en acciones específicas de las espectadoras.

Figura 20. Atención a compañera



Estudiantes de la GE y artistas-docentes observan a Alba quien comparte su perspectiva sobre el trabajo artístico detonante en la sesión en dupla guiada por Dafne y Álvaro. Archivo personal

Figura 21. Intercambio de experiencias



Estudiantes de la GS y artistas-docentes escuchan la experiencia de Laura respecto a la exploración con objetos en sesión en dupla guiada por Mirna y Teo. Archivo personal

En los ejercicios prácticos también suele haber una distribución en círculo, sobre todo en algunas actividades guiadas por Mirna o Teo que implican la muestra de algún movimiento, sonido vocal o percusión corporal. En ellas el protagonismo de las artistas-docentes es evidente y las miradas del resto de participantes van dirigidas a ellas, no

obstante, después de marcar el ejemplo suelen invitar a cada una de las estudiantes a realizar una acción individual ante el resto del grupo, de tal forma que en momentos específicos cada una de las estudiantes tiene un rol protagónico y las miradas se centran en ellas.

Figura 22. Exploración sonora e improvisación



Estudiantes de la GE y artistas-docentes ejecutan base vocal y rítmica marcada por Mirna al tiempo que Maya improvisa con otro sonido. Sesión de cierre de unidad guiada por los cuatro artistas-docentes. Archivo personal

El intercambio en los protagonismos invita a pensar en la condición liminal de artistas-docentes y estudiantes que en ocasiones oscilan entre uno y otro rol, característica también esencial en los performances (Fischer-Lichte, 2011; Gómez Peña, 2005; Prieto, 2005; Taylor, 2011) que implica, entre otros aspectos, el rompimiento de las fronteras entre las disciplinas, entre las artes y la vida cotidiana y entre artistas y espectadores, rompimiento que abre a la indeterminación y a la ambigüedad, pero al mismo tiempo a lo paradójico, pues en los performances son los artistas los que construyen una escenificación, es decir, definen un guion inicial con materiales específicos que disponen de una manera particular para realizar ciertas acciones, promover la participación de los espectadores y, quizá, generar un acontecimiento (Fischer-Lichte, 2011).

En el caso del seminario, es necesario matizar ese intercambio de roles pues si bien las artistas-docentes buscan un vínculo horizontal, hablan de no ser superiores a las estudiantes, propician en los diálogos su participación, evitan plantear interrogantes que tengan una única respuesta correcta, son respetuosas de lo que comparten y muchas veces recuperan sus dichos para profundizar o ejemplificar algo en particular, son ellas las que definen la dinámica general de las sesiones, si es necesario corrigen o

hacen alguna puntualización para evitar confusiones o una lesión, eligen los materiales para explorar y experimentar, deciden qué textos se van a revisar, definen las preguntas para guiar la reflexión teórica y determinan los tiempos para cada momento. En suma, es a partir de sus decisiones que las sesiones toman un tinte particular, aunque la escucha a las necesidades e inquietudes de las estudiantes genera modificaciones a lo planeado inicialmente y da lugar a una realidad rizomática en la que lo planeado es modificable. Sobre la forma en que conviven la planeación y los cambios a partir de las reacciones y propuestas de las estudiantes, profundizo en el siguiente apartado.

5.2 Retroalimentación: entre la planeación y el “hagan lo que quieran”

Como expuse en el tercer capítulo, previo a la implementación de las sesiones cada dupla se reúne en línea para planear las secuencias didácticas en función de los contenidos de la unidad y de los elementos disciplinares que a cada artista-docente le interesa poner sobre la mesa. Esta planeación funge como el guion a partir del cual se implementará la sesión, pero siempre es susceptible a cambios: *“Si buscamos que sea la planeación previa, aunque sabemos que podemos soltar, o sea, no te amarras a la planeación. Lo que sí es que la planeación define una primera ruta inicial”* (E Dafne 05/08/19).

En los performances esa ruta inicial es lo que Fischer-Lichte (2011) nombra escenificación, es decir, “el proceso en el que se desarrollan y ensayan paulatinamente las estrategias para decidir qué, cuándo, dónde y cómo algo debe venir a presencia de los espectadores” (Fischer-Lichte, 2011, p. 371), siempre teniendo en cuenta que su percepción y reacciones ante lo percibido son las que dan lugar al performance. En ese sentido, al igual que la planeación de las artistas-docentes, la escenificación es una

situación abierta por definición, pues no es predecible la manera en que responderán los espectadores [estudiantes] y cómo reaccionarán ante ello los actores [artistas-docentes]. Es decir, que el proceso de escenificación deja siempre espacios libres y margen de maniobra para que lo no planificado, lo no escenificado, lo imprevisible pueda acontecer (Fischer-Lichte, 2011, p. 373).

Según esta autora, esta transformación de lo planificado ocurre debido a la copresencia de artistas y espectadoras en un mismo espacio físico que posibilita una influencia mutua pues,

hagan lo que hagan los actores, sus actos tienen efectos en los espectadores, y hagan lo que hagan éstos sus actos tendrán igualmente efectos en los actores y

en el resto de los espectadores. En este sentido se puede afirmar que [el performance] se produce y se regula por medio de un bucle de retroalimentación [autopoietico]⁴⁰ y en constante cambio. De ahí que su transcurso no sea totalmente planificable ni predecible. (Fischer-Lichte, 2011, p. 78)

Esta afectación que supone el bucle de retroalimentación autopoietico ocurre en el seminario especializado en diferentes niveles pues las modificaciones que las artistas-docentes hacen a lo planeado se deben a las necesidades que cada integrante de la dupla va detectando en la marcha de la implementación y que a su vez suelen generarse por las reacciones, inquietudes, intereses, dificultades y dudas de las estudiantes con las actividades propuestas.

En todas las sesiones observadas este bucle tuvo lugar. Para este apartado recupero parte de lo acontecido en el proceso de exploración en una de las sesiones con la GS. Cabe señalar que a partir de aquí, en todos los fragmentos recuperados del trabajo de campo para este capítulo, agrego una pequeña tabla con datos generales para contextualizar la sesión a la que refiero, los rubros que utilizo en dicha tabla son definidos por mí a partir de lo observado y registrado en las sesiones y únicamente la información sobre la bibliografía de los textos la recupero de los documentos de planeación que me compartieron las artistas-docentes en la nube. En las descripciones detalladas de un fragmento en particular de la sesión, decido numerarlas y dividir las en segmentos, así como marcar en negritas aspectos que me interesa resaltar para facilitar su recuperación en el análisis.

Sesión 5 GS. Danza y música
Textos: Cunningham, M., en conversación con Lesschaeve, J. (2006). Las danzas I. En: Islas, H. <i>Antologías. Investigación social e histórica de la danza moderna</i> . Distrito Federal: INBA-Cenidi-Danza Cage, J. (2007). <i>Para los pájaros: conversaciones con Daniel Charles</i> . Distrito Federal: Alias.
Concepto guía: Azar
Exploración y experimentación: improvisación sonora y de movimiento
Composición final: Composición sonora y dancística a partir del azar

1. Después del calentamiento corporal guiado por Dafne, Mirna pide a las estudiantes que distribuyan por el piso diferentes instrumentos que trajo (castañuelas, maracas, huevos shakers, triángulos, cajitas musicales y campanas afinadas en distintos tonos). Una vez desperdigados todos los

⁴⁰ En esta cita la autora nombra al bucle como autorreferencial, no obstante, a lo largo de todo el libro se refiere a él con el término que agrego en corchetes, de ahí que lo sustituya.

instrumentos por el salón, la artista-docente comienza una exploración a la que **Dafne se incorpora junto con las estudiantes.**

Figura 23. Salón con instrumentos



Estudiantes se desplazan por el salón y prestan atención a los instrumentos dispuestos en el suelo. Archivo personal

2. Mirna pide a las participantes que caminen por el espacio, exploren individualmente percusiones corporales con palmadas, chasquidos y pisadas y cuando se acerquen a un instrumento que llame su atención, lo tomen para explorar su sonido. Hecho lo anterior, les pide caminar de nuevo y continuar con las percusiones corporales hasta llegar a otro instrumento con el que quieran explorar, después de dos rondas señala que pueden combinar el sonido del instrumento con sus percusiones corporales. Todas llevan a cabo las indicaciones con entusiasmo. Después de otras dos rondas Mirna se sienta al piano, especifica que mientras toque caminarán y cuando deje de hacerlo tomarán el instrumento más cercano para explorar con él. Comienza a tocar y se percata de que **algunas estudiantes no entendieron bien la última indicación, hace una pausa y la repite.**

3. Aclarado el asunto, vuelven todas a caminar, **Dafne lo hace al ritmo del piano y dado que su caminar es firme contagia a algunas estudiantes que siguen su ritmo aunque ella no se los indique.** En rondas posteriores Mirna pide que incluyan sonidos con la voz, primero todas lo hacen al mismo tiempo, luego en

binas o triadas señaladas por la artista-docente y finalmente, en un orden definido por ella le pide de manera individual a cada estudiante que comparta su exploración vocal mientras el resto toca los instrumentos.

Figura 24. Copresencia



Dafne y estudiante exploran juntas con instrumentos.
Archivo personal

4. Posteriormente solicita que formen parejas y dialoguen a través de los instrumentos elegidos, cambien de compañera y establezcan un diálogo con percusiones corporales y finalmente con una tercera persona dialoguen primero con palmadas, chasquidos y pasos, después con la voz y al final con un instrumento. Deja de tocar el piano, indica que ella se incorporará y marcará cuando deberán cambiar de percusiones corporales a voz y de voz al instrumento. **Dada su incorporación, Dafne no explora esa parte pues no tiene pareja, se concentra en observar lo que hacen las estudiantes y sus gestos demuestran sorpresa por las exploraciones.**

5. Mirna deja a su pareja (Carla) para acercarse a las otras binas e indicarles el momento en que deben cerrar. **Mientras lo hace, Dafne va hacia Carla y explora con ella para que no se quede sola.** Después de pasar con las otras parejas, Mirna se acerca a Carla y su dupla, hace un círculo con la mano y con ese gesto les indica el cierre de la exploración.

6. Para finalizar solicita que respiren profundamente tres veces y se dirige a Dafne para **preguntarle si aún tiene tiempo**, ella responde que sí con el cuerpo (mueve la cabeza de arriba hacia abajo pero también curva el torso). Mirna utiliza ese tiempo para que cada pareja presente su exploración y dirige una breve notación sobre lo observado.

7. Concluido el momento de notación, Dafne pide a las estudiantes que dejen los instrumentos en el piso, **voltea a ver a Mirna y le dice “Me los prestas”**, ella contesta “sí, claro”. Dafne va a su mochila por tarjetas en distintos tamaños del alfabeto de movimiento⁴¹ y pide a las estudiantes que vayan por una pluma. A su regreso forman un círculo pequeño sentadas en el piso y utiliza las tarjetas grandes para mostrar los símbolos del alfabeto que han visto hasta ese momento, y al hacerlo pregunta a qué acción de movimiento refieren, la gran mayoría de las estudiantes las dicen en voz alta.

8. Solicita que cada una tome una tarjeta pequeña de cada símbolo, mientras lo hacen va a su mochila por fichas bibliográficas en blanco, le da una a cada estudiante y les pide que en ella hagan un glosario o acordeón para que se acuerden de lo que representa cada símbolo. Carla y Juana muestran algunas dificultades para identificar todos los símbolos, **Dafne se da cuenta, se acerca a ellas y les da una explicación personalizada organizando las tarjetas en tres grupos: posibilidades anatómicas, dirección y gravedad**. Mientras lo hace, Mirna está a su lado y la escucha con atención, el resto de las estudiantes elaboran su glosario.

9. Al concluir con la explicación a las dos estudiantes, Dafne se dirige a todo el grupo y les da la siguiente indicación: **“Tomen sus tarjetitas, y las van a llevar a dónde quieran, las van a poner cerca de un instrumento pero boca abajo”**

10. **Dulce pregunta si todas las tarjetas, la artista-docente aclara que una por instrumento, aunque si otra compañera pone otra tarjeta puede haber dos o más en el mismo instrumento**. Las estudiantes se ponen de pie para colocar las tarjetas.

11. Dafne voltea a ver Carla, le repite la indicación que dio a todo el grupo y al hacerlo se percata que aún no termina el glosario. **Le dice “Ahorita te lo hago**

⁴¹ Herramienta utilizada por Dafne, creada por Ann Hutchinson Guest a partir de los planteamientos de Rudolph Laban y en la que se asigna un símbolo a las diferentes acciones básicas de movimiento (rotar, extender, flexionar, desplazarse, entre muchas otras).

yo, si quieres”, Carla contesta que sí y se pone de pie para colocar las tarjetas en los instrumentos.

Figura 25. Exploración con alfabeto de movimiento



Estudiantes organizan las tarjetas del alfabeto.
Archivo personal

12. Mientras termina el glosario de Carla, Dafne pregunta al grupo “¿Listos? ¿Ya tiene todo el mundo su glosario?” Las estudiantes no responden, pero la gran mayoría ya colocó todas sus tarjetas. **Omar le pregunta a Dafne si deben recordar en qué instrumentos las dejaron, ella contesta que no.**

13. Dafne se pone de pie, se dirige a Mirna y le pregunta “**¿Nos apoyas con la música?**” A lo que su dupla contesta “Claro” y se sienta al piano.

14. Dafne **indica a las estudiantes que mientras Mirna toca, caminen por el espacio y cuando deje de sonar la música, se detengan frente al instrumento que les quede más cerca**, volteen una de las tarjetas que tiene y hagan el movimiento expresado en ella.

15. Cuando lo hacen por primera vez, dos estudiantes preguntan si deben incluir el instrumento, **la artista-docente inicialmente dice que no, pero después se retracta y dice que mejor sí.** Hacen tres rondas de ello.

16. Después de hacer las tres rondas les pide que hagan un ejercicio de memoria e integren los tres movimientos que les tocaron en una frase de movimiento, así como el último instrumento. Solicita que recolecten las tres tarjetas que eligieron

azarosamente, agreguen dos más para crear una frase de movimiento un poco más compleja e incluyan los instrumentos que deseen. Ya que cada estudiante tiene su frase de movimiento con cinco tarjetas y los instrumentos elegidos, se acerca a cada una de ellas, les da un dado y explica a todo el grupo que después de lanzarlo, utilizarán el número que les tocó para definir el tiempo musical en el que realizarán la frase que crearon. **Dafne se acerca a Carla para explicarle detalladamente lo que debe hacer y cómo incluir el dado.**

17. Ya que todas tienen definida su frase con las características solicitadas, Dafne indica que tendrán un receso de 20 minutos, pero pide que la recuerden porque trabajarán con ella al regreso. Mientras las estudiantes se preparan para salir del salón, Dafne con su tableta en la mano se acerca a Mirna, le muestra la planeación que elaboraron y le dice:

Dafne: **Creo que ya me pasé hasta la experimentación ¿verdad?** (ríe y señala un punto específico en el documento digital)

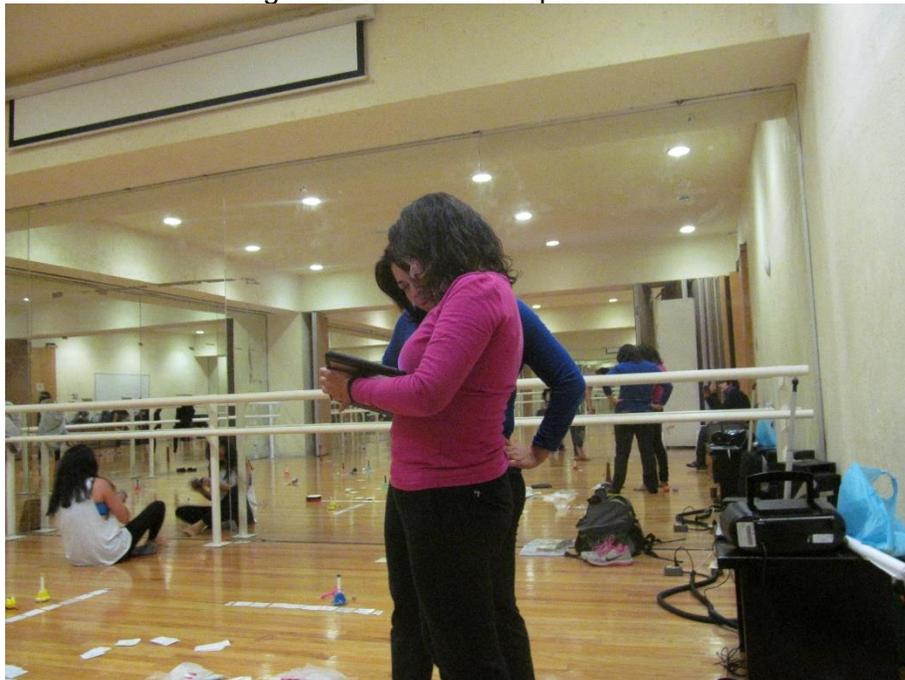
Mirna: **Sí** (ríe)

Dafne: **Es que está muy padre**

Dafne: (Se dirige a mí) **Me cambié todo**

Mirna: (Se dirige a mí) **Luego así nos pasa, ellos nos cambian todo**

Figura 26. Revisión de planeación



Dafne muestra a Mirna el documento de planeación para identificar lo que tendrán que cortar. Archivo personal

18. Mirna sale al baño y Dafne comparte conmigo que el detonante de los instrumentos le pareció muy interesante y por esa razón decidió cambiar su exploración inicial. Cuando su dupla regresa, **se ponen de acuerdo para ver quién sigue y qué harán para el resto de la sesión**. No alcanzo a escuchar todo, pero identifico que Dafne propone que conformen un performance a partir de lo explorado. (GS Dupla D-M)

La descripción sobre lo ocurrido permite mostrar la manera en que lo planeado/escenificado se transforma a partir de lo que hace la dupla y de las reacciones de las estudiantes, dando así lugar al bucle de retroalimentación autopoiético que produce el performance.

El primer aspecto que me interesa destacar es el asunto de la copresencia, específicamente la de Dafne y las estudiantes pues aunque ambas artistas-docentes comparten el espacio y están en el mismo nivel que el alumnado, la incorporación de Dafne a la exploración guiada por su dupla (segmento 1) le permite vivir y experimentar el trabajo con los instrumentos, percibir de manera directa el entusiasmo que ello puede generar en las estudiantes y a partir de ello imaginar formas de combinar la exploración de movimiento que tenía planeada con lo propuesto por Mirna. Asimismo, gracias a su incorporación se evidencia cómo las acciones de una participante pueden contagiar a las otras (segmento 3) y así producir el performance a través del bucle señalado por Fische-Lichte (2011).

A esta copresencia física se suma lo que Rodgers & Raider-Roth (2006) plantean como presencia pedagógica, es decir, un “estado de conciencia, alerta, receptividad y conexión con la condición mental, emocional y física de los individuos y del grupo en general en un contexto de aprendizaje” (Rodgers & Raider-Roth, 2006, p. 266). Esta presencia –también vinculada con el tacto pedagógico (Van Manen, 1998)– se deja ver en los momentos en que Dafne está atenta a las necesidades de las estudiantes y reacciona ante ello: se acerca a Carla para que no se quede explorando sola cuando Mirna tiene que indicar a cada pareja el cierre de su exploración (segmento 5), atiende las dificultades de Juana y Carla para identificar todos los símbolos del alfabeto de movimiento y les da una explicación personalizada (segmento 8) y da un acompañamiento individual a Carla para que arme su frase de movimiento e incluya el tiempo musical con el dado (segmento 16).

La receptividad hacia las necesidades de las estudiantes también se evidencia en los cambios que sus dudas y cuestionamientos generan en la dinámica del performance: que se haga una pausa para explicar de nuevo lo que se pidió (segmento 2), que se sea más puntual en la indicación (segmentos 10 y 12) o que a partir de su intervención, la artista-docente considere cosas que inicialmente no había contemplado (segmento 15).

Si bien estas modificaciones no suponen transformaciones radicales que impacten en las elecciones de las artistas-docentes acerca de los elementos con los que planearon explorar, sí generan reacciones que probablemente con otro grupo de estudiantes o en otra sesión no tendrían lugar, tal es el caso de la decisión de Dafne de hacerle el glosario a Carla (segmento 11), determinación que toma para que la estudiante pueda continuar con la exploración al ritmo de sus compañeras.

Los ejemplos anteriores, así como la pregunta de Mirna sobre si tiene tiempo para la notación (segmento 6), evidencian que, al igual que en los performances, lo que acontece en el seminario toma un ritmo particular que se va definiendo sobre la marcha, o en palabras de Álvaro, *“la clase se va dando en la medida de lo que el grupo va detonando”* (E Álvaro 07/08/19). En ese sentido, el ritmo funciona como un principio dinámico y organizador en el que interactúan lo planeado y lo imprevisto, y que define “[q]ué elementos aparecen, cuándo, en qué forma y cuánto tiempo lo hacen” (Fischer-Lichte, 2011, p. 273).

Es justo debido al ritmo que Dafne toma la decisión de cambiar su exploración inicial, dicha modificación se va gestando desde que se incorpora a explorar (segmento 1) y se fortalece cuando se aleja y observa lo que hacen las estudiantes (segmento 4), pues ello le permite identificar que la propuesta de su dupla tiene efectos positivos en la experiencia del alumnado. El cambio se concreta cuando le pide a Mirna los instrumentos (segmento 7) pues en su petición queda explícita la decisión de sumar esos materiales a los que ella había previsto en su planeación (las tarjetas del alfabeto de movimiento). La indicación de que coloquen boca abajo las tarjetas al lado de los instrumentos (segmento 9) concreta la fusión que improvisó y que se complementa con la petición a Mirna de que toque el piano (segmento 13). Finalmente, con la consigna de que se detengan cuando la música deje de sonar, tomen azarosamente la tarjeta, hagan el movimiento (segmento 14) e incluyan el instrumento (segmento 15) concreta la adaptación que llevó a cabo y que construyó durante el transcurrir de la sesión.

Sobre su adaptación cabe recalcar que la experiencia que tuvo con los instrumentos y la manera en que las estudiantes respondieron a éstos la lleva a valorar su inclusión como algo positivo “que está muy padre” y aunque afirma haber “cambiado todo” (segmento 17), se mantiene parte importante de lo que había planeado pues sigue incluyendo las tarjetas, el movimiento y el azar. En ese sentido, la planeación/escenificación sí funcionó como una guía abierta que se adaptó a lo que fue surgiendo, y gracias a que en ella definieron lo que querían lograr con la sesión, el saltarse hasta la experimentación (segmento 17) no resultó un gran problema y pudieron hacer las adecuaciones necesarias para continuar trabajando el resto de la sesión (segmento 18), situación que desde el análisis pedagógico remite a lo planteado Gutiérrez, Rymes y Larson (1995) acerca de la docencia como un ejercicio de improvisación que supone un “sentido de ritmo y cadencia” (Rockwell, 2013, p. 501) para hacer los cambios que se requieran.

Respecto al dicho de Mirna de que “ellos [les] cambian todo” (segmento 17) y en general sobre las adaptaciones que se hacen durante las sesiones a partir de las reacciones que tiene el alumnado, me parece pertinente recuperar la percepción que algunas estudiantes de la GE tienen sobre ello y que expresaron en la entrevista grupal:

Diana: *[...] sí había una planeación, se notaba la planeación, pero también nos daban chance de poder adecuar las clases. A veces Álvaro con: <<hagan lo que quieran>> (risas). O sea, no era así como, era la invitación a poder crear, a poder redirigir la actividad, y eso nos daba la posibilidad de, por ejemplo, los que no somos muy afines a las artes plásticas, pues bueno, de intentarlo y de obtener resultados que a mí me hacían sentir como bien ¿no? Entonces eso sí estaba padre, el chance que nos daban de poderle dar ese toque que todos aportábamos.*

[...]

Carmen: *[...] como que te daba la libertad de experimentar y de explorar [...] de <<ah, entonces lo voy a hacer así>>, << ¿y podemos hacer esto? ¿podemos hacer lo otro?>>, entonces con el <<Ya, hagan lo que quieran>> ya te invitaba como a explorar y a experimentar. (GE EG 17/06/19)*

La perspectiva de las estudiantes sobre la flexibilidad y apertura en la planeación evidencia la manera en que tiene lugar el bucle de retroalimentación autopoiético pues, como plantea Diana, se abre la posibilidad de que cada una le aporte su “toque” a lo solicitado y que los productos colectivos que se generan tengan características

imprevisibles que dependen de la creatividad de cada una de las participantes. Asimismo, lo dicho por las estudiantes deja ver que no hay una forma única o correcta de hacer las cosas, sino que el tipo de consignas que dan las artistas-docentes y el “*hagan lo que quieran*”, abre a la posibilidad de dar distintas soluciones a lo que se propone, al tiempo que favorece la experimentación y exploración, situación que coincide con el modelo productivo en educación artística planteado por Blanco y Cidrás (2019).

Sobre la frase de Álvaro a la que refieren las estudiantes, durante el trabajo de campo la escuché en dos ocasiones con la GE. La primera fue en la sesión de Introducción disciplinar de artes visuales y la segunda en una sesión en dupla con danza, ambas veces fue en un tono de broma, acompañado con el gesto de Álvaro de sacar la lengua al que le siguieron risas de las estudiantes. No obstante, la primera vez que la dijo, Dalia se sorprendió mucho, abrió los ojos y la boca y su rostro indicaba que no podía creer lo que acababa de escuchar, como si no fuera posible que un docente dijera eso.

Lo anterior es comprensible si se considera que es la tercera vez que tenían contacto con el artista-docente en un contexto de clase, comenzaban a entender su estilo bromista y desenfadado y probablemente para algunas es difícil concebir que un docente cuyo papel es guiar, y en muchos contextos educativos indicar lo que se debe hacer con pautas claras y en ocasiones rígidas, no haga lo que se espera de él y dé libertad para hacer cualquier cosa, manera de pensar y vivir lo educativo que se vincula con lo que autores como Escolano (2000) y Viñao (2001, 2002) plantean acerca de la cultura escolar.

Sobre la frase en particular, en la misma entrevista grupal, Álvaro puntualiza lo siguiente:

Álvaro: *Bueno, esto de <<hagan lo que quieran>> [...] hasta ahorita lo pienso, que puede ser una categoría de algo, porque, o sea, no tiene que ver con que hagan lo que quieran, o sea; hagan lo que quieran en este marco [...] O sea, estamos trabajando abstracción, se les pide <<ta, ta, ta>>, y alguien decide ir a lo siguiente, o sea, haz lo que quieras, pero de este marco ¿no? [...] O sea, no vas a hacer mimesis si estamos haciendo abstracción, o no vas a hacer escultura si estamos haciendo pintura. (GE EG 17/06/19)*

La aclaración del artista-docente rompe con la idea, también a veces generalizada sobre el performance, de que todo se vale o acontece de manera espontánea sin ningún eje que funcione como guía. Si bien se hacen modificaciones sobre la marcha y se da libertad para hacer cosas no previstas, no impera un orden ilógico (Bustamante, 2004)

en el que se combinen cosas sin sentido y se llegue a ninguna parte. Sí, hay improvisación, pero ésta no implica acciones que surgen de la nada, sino, como plantea el artista-docente en la entrevista individual, se improvisa

con todo un saber que traes, con toda la experiencia en el contexto en el que estás [...] o sea, no puedo improvisar y brincarme el guion, improviso para seguir lo que está, hay un encuadre que te va a permitir la improvisación. (E Álvaro 07/08/19)

Esta coexistencia entre el hacer cambios y seguir el guion, o entre el movimiento y la estructura fija, puede generar una imagen contradictoria de lo que acontece en el seminario, no obstante, es una lógica imperante a través de distintos aspectos que lo conforman y más que generar una lucha o conflicto, la convivencia de elementos opuestos da cuenta de su complejidad y permite profundizar en su comprensión. Por esa razón, en el siguiente apartado analizo la convivencia de oposiciones específicas que emergen en el proceso formativo en el que centro la investigación.

5.3 Convivencia de opuestos

Según el artista y teórico del performance Guillermo Gómez Peña, esta manifestación artística es un “<<territorio>> conceptual con clima caprichoso y fronteras cambiantes; un lugar donde la contradicción, la ambigüedad y la paradoja no son sólo toleradas, sino estimuladas” (Gómez Peña, 2005, p. 10). En concordancia con este planteamiento de indeterminación en el que no hay absolutos, Fischer-Lichte (2011) señala como una de las características del performance, “su capacidad para desestabilizar construcciones conceptuales dicotómicas e incluso acabar con ellas” (Fischer-Lichte, 2011, p. 50) y entre esas parejas de opuestos que los performances desmoronan, identifica: “arte y realidad, sujeto y objeto, cuerpo y mente, animal y ser humano, significante y significado” (Fischer-Lichte, 2011, p. 336)

En el caso del seminario especializado, algunas de las oposiciones que conviven y sobre las que me interesa profundizar tienen que ver con la teoría y la práctica, la importancia del proceso creativo y la composición final, y la enseñanza de técnicas artísticas disciplinares y la exploración libre. Oposiciones que suelen vivirse como tales en el campo de la educación artística, pero en el seminario se complementan y, en conjunto con los aspectos expuestos en los dos apartados anteriores y con otras situaciones que tienen lugar en el seminario, contribuyen a generar un ambiente de posibilidad para explorar y producir con las artes.

5.3.1 Teoría y práctica

La teoría y la práctica son aspectos que suelen pensarse y vivirse como opuestos en espacios formativos profesionales en general, pero particularmente en los que refieren a lo artístico y educativo, dónde, aunque la intención desde los planes y programas de estudio sea generar relaciones entre las asignaturas de corte teórico y las de naturaleza práctica, en la puesta en marcha difícilmente sucede (Álvarez-Álvarez, 2015). Esta oposición, que no sólo tiene lugar en el ámbito académico sino en general en la vida cotidiana, es superada en el seminario especializado de diversas formas que se concretan tanto en los supuestos teórico-metodológicos que según las artistas-docentes fundamentan su forma de trabajo: la vinculación entre la teoría y la práctica y la experiencia como el centro de la formación, entre otros (ver capítulo tres), como en la manera en que ello se materializa en las sesiones observadas.

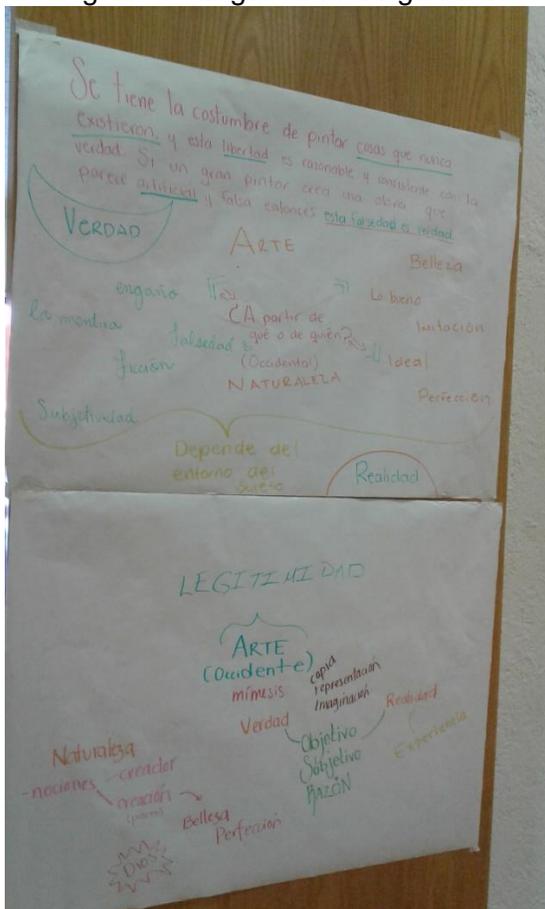
En todas las sesiones en dupla a las que asistí, estudiantes y artistas-docentes leen un texto teórico con antelación y revisan sus planteamientos en alguna parte de la sesión, el momento en que lo hacen varía en cada dupla y aunque desde la planeación definen cuándo lo harán, en ocasiones esa decisión se modifica según las condiciones y el ritmo de la clase y las necesidades de las estudiantes respecto a los procesos de exploración y experimentación. Sobre esa revisión cabe señalar que en la mayoría de las sesiones observadas ésta tiene lugar a través de las acciones características de la modalidad pedagógica de seminario: hablar, escuchar, leer y escribir (Dussel, 2017), dónde todas participan en un diálogo detonado por las artistas-docentes a partir de una consigna general sobre las impresiones personales del texto o a partir de preguntas abiertas acerca de planteamientos específicos, en ocasiones se leen fragmentos del texto revisado para profundizar o ejemplificar sobre alguna cuestión u opinión y algunas estudiantes toman notas.

Aunque en esa revisión el intercambio a través de la palabra oral es lo primordial, también tienen lugar diferentes técnicas didácticas como la lluvia de ideas, la generación de preguntas sobre determinado planteamiento expuesto en el texto o sobre la construcción de las compañeras, la elaboración de organizadores gráficos, o la escritura de palabras clave en tarjetas, su organización esquemática en pequeños grupos y la interpretación del esquema de otro grupo. Cabe resaltar que si bien estas técnicas se centran en el abordaje conceptual de los planteamientos teóricos, el aterrizaje visual que implican las dos últimas exige un ejercicio de síntesis y abstracción que en parte favorece lo que las artistas-docentes pretenden con la revisión teórica en el seminario y que tiene

que ver con problematizar, reflexionar, generar preguntas o encontrar vínculos entre los conceptos y la práctica docente:

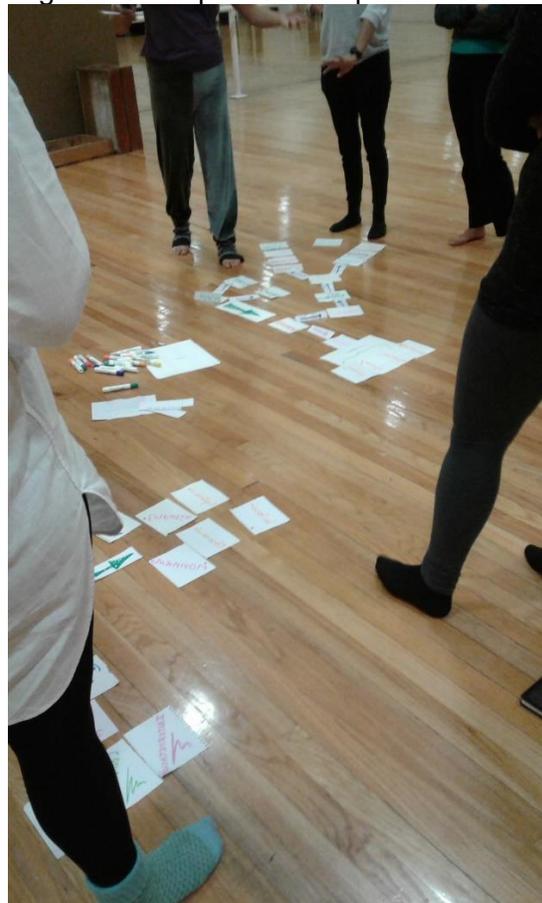
Teo: [...] no se trata de estar de acuerdo con el autor, ni de llegar a definir un concepto en específico [...] no tratamos de que esté al pie de la letra como dice el libro, sino más bien de que generen reflexiones entre ustedes, que puedan llegar a consensuar algunas ideas [...] no es de examen, de <<¿qué dice de mimesis Aristóteles en el texto tal?>> Sino más bien que eso sirva como pretexto para que se nos ocurran cosas, para establecer relaciones, para nombrar algo. (GE Dupla AV-T)

Figura 27. Organizadores gráficos



Organizadores gráficos elaborados por dos grupos de estudiantes de la GE en sesión en dupla guiada por Álvaro y Teo. Archivo personal

Figura 28. Esquemas con palabras clave



Esquemas con palabras clave elaborados por dos grupos de estudiantes de la GE en sesión en dupla guiada por Mirna y Teo. Archivo personal

Desde una perspectiva más tradicional o dogmática, vigente aún en algunos espacios académicos, esta forma de trabajar con la teoría puede considerarse light o superficial pues además de la “falta de rigurosidad” en el tratamiento de lo conceptual, los tiempos

destinados a ello suelen ser breves (en promedio, 30 minutos de las cuatro horas totales del seminario). No obstante, a excepción del momento de calentamiento o preparación, la gran mayoría de las veces los conceptos teóricos son recuperados en la exploración, experimentación, composición, notación y reflexión y aunque esa recuperación no siempre es del todo evidente, es clara la conexión, pues desde la planeación se piensa en ello, tal como señala Mirna en la entrevista individual *“acá es [de] vas a leer a Jauss, o vas a leer a Dewey, o vas a leer a quien te toque, y sobre eso diseñas”* (E Mirna 30/07/19).

Si bien, el dicho de la artista-docente es en un contexto en el que me comparte lo complejo que fue para ella integrarse a una manera de trabajar muy distinta a la que estaba acostumbrada, ejemplifica claramente cómo lo planteado en los textos figura como eje para diseñar la exploración y experimentación de las sesiones y que los elementos disciplinares que cada artista-docente propone no son gratuitos o ajenos al planteamiento teórico revisado, sino que se piensan en función de ello, situación que le da a la teoría un protagonismo importante a pesar de que el tiempo destinado no sea mucho.

En ese sentido, tal como sucede en los performances, dependiendo de la variable que se utilice para juzgar lo que acontece, un aspecto puede resultar más relevante que otro pero eso depende de la construcción que espectadores y artistas hagan sobre ello (Fischer-Lichte, 2011). En este caso, aunque probablemente algunas estudiantes y artistas-docentes den mayor importancia a lo teórico y otras a lo práctico, la dicotomía se desvanece porque no hay un interés por mostrar la primacía de un aspecto sobre otro, sino que ambos juegan de diferentes maneras y en distintos niveles y las relaciones que se establecen entre ellos dependen de las características del concepto teórico que funge como eje o guía de la sesión, de las decisiones individuales y en dupla que toman las artistas-docentes y del ritmo que va tomando la clase a partir de las reacciones y necesidades de las estudiantes. A continuación, hago un relato general sobre lo sucedido en dos sesiones diferentes para mostrar cómo lo teórico y lo práctico están presentes y se relacionan a pesar de los distintos modos en que son trabajados.

Ejemplo 1

Sesión 2 GS. Teatro y música
Texto: Zizac, S. (2014). <i>Acontecimiento</i> . Madrid: Sexto piso
Concepto guía: Acontecimiento
Exploración y experimentación con objetos
Composición final: Escena de acontecimiento con objeto(s)

El momento de preparación lo dirige Mirna y se concentra en la emisión de sonidos con voz y percusiones corporales enfatizando en la incorporación del cuerpo y su relación con las cualidades del sonido que emiten, dicho acercamiento brinda insumos a las estudiantes para el trabajo posterior guiado por Teo, centrado en la exploración con objetos que él y Mirna llevan expresamente para la actividad y a los que se suman algunos que las estudiantes traen en sus mochilas.

Distribuidos todos los objetos en el piso del salón, Teo solicita caminar entre ellos y observarlos, después pide la elección de uno y la observación atenta de sus características, en la siguiente ronda pide manipularlo, darle vida a través del movimiento e imaginar qué tipo de ser sería. En otra ronda solicita agregarle un lenguaje que implique sonido, en la siguiente pide antropomorfizar con su cuerpo, es decir, llevar al cuerpo las características del objeto y moverse como si fueran éste. En la ronda que sigue les dice que interaccionen con él como si fuera su muñeco y tengan una conversación en la que el objeto tiene su propio lenguaje. Por último, en la elección de un sexto objeto pide que elijan una de las últimas tres posibilidades y da más tiempo para explorar con esa última elección.

Posteriormente, de manera simultánea dos estudiantes presentan esa última exploración y el resto del grupo observa. Después de que todas presentan, Teo les pide compartir sus impresiones sobre lo que observaron en las presentaciones de sus compañeras y su experiencia personal con las distintas exploraciones. Para finalizar con el momento de notación y reflexión, les pide que antes de salir al receso hagan un registro escrito sobre lo significativo que surgió en las exploraciones iniciales, pues ello será insumo para el trabajo posterior.

Al regreso del receso destinan poco más de 50 minutos para la revisión teórica. Comienzan con una lluvia de ideas sobre la noción de acontecimiento según el autor, pero más que planteamientos puntuales o palabras clave, las estudiantes comparten su interpretación acerca de lo que para el autor supone un acontecimiento, algunas leen citas específicas del texto y otras ponen ejemplos

de su vida cotidiana que podrían considerarse acontecimientos, se da un diálogo fluido en el que tanto estudiantes como artistas-docentes recuperan lo dicho por otras para establecer relaciones o exponer sus puntos de vista. Después del intercambio Teo les lanza la pregunta “¿A qué les lleva a pensar el acontecimiento en la educación artística?”, algunas estudiantes comparten ideas que en su mayoría refieren a la significatividad de las experiencias educativas que suponen las artes.

Para continuar con la parte práctica, Teo les dice que seguirán trabajando con los objetos y les pide que los piensen como objetos de memoria que se vinculan con acontecimientos.

Mirna dirige la siguiente exploración, solicita que elijan un solo objeto, el que les sea más significativo o con el que tengan un vínculo afectivo y busquen una posibilidad de diálogo a partir de un recuerdo o acontecimiento, el diálogo debe basarse en distintos tipos de sonidos, no en palabras. Observa sus exploraciones y después de un rato les pide que acoten el diálogo para posteriormente imaginar una transición y despedirse del objeto.

Mientras ella dirige, Teo sale del salón y trae algunos objetos que distribuye en diferentes espacios del salón y que pueden servir como superficies para presentar los diálogos que las estudiantes están construyendo (mampara, silla, cajón, mesa pequeña).

Para la composición final Teo explica la razón por la que trajo esos objetos y especifica que pueden utilizarlos como espacios de representación, señala que además de ese último objeto con el que trabajaron, pueden tomar otro. Les pide que revisen el listado de acciones que escribieron antes del receso e identifiquen qué de lo que registraron podría servirles para este último ejercicio en el que deben representar tres momentos: la presentación de el o los objetos, el suceso o acontecimiento que evocaron y una despedida. Señala también que pueden elegir entre tres posibilidades: conversar ellas con el objeto, poner a conversar dos objetos o que ellas sean el objeto. Enfatiza en que deben pensar en los objetos como personajes de ese acontecimiento que evocaron y agregar el diálogo con sonidos.

Mientras las estudiantes trabajan en su composición final, Mirna y Teo de manera individual se acercan a cada una para comentarles que de las tres piezas musicales que están escuchando de fondo pueden elegir una. Teo anota en una

lista quiénes eligieron qué música y pregunta quién quiere comenzar, a partir de las respuestas de las estudiantes, el artista-docente dice en voz alta el orden de presentación, señala que será una tras otra para que les dé tiempo de hacer otra actividad y especifica que cada una observará con más atención a otra en su presentación, él decide los roles y especifica que en ese ejercicio de observación atenta deberán imaginar en qué podrían ayudar a su compañera para resaltar a los objetos o alguna acción específica.

Después de las presentaciones, en plenaria comparten algunas impresiones y Teo les pide que elijan dos. Por votación eligen tres: la de Yolanda, Carla y Dulce, indica que ellas presentarán de nuevo, pero brinda a las compañeras observadoras una linterna y les explica que con ella llevarán el foco del espectador hacia ciertos lugares, intentando centrarse en los objetos de las personas que presentan. Antes de la presentación, Teo apaga las luces, al concluir las enciende y ambas artistas-docentes guían una notación y reflexión final en la que las estudiantes comparten sus impresiones como espectadoras, pero también como realizadoras. Juana señala que agregar la luz puede ayudar para dar énfasis en ciertas partes del diálogo y Carla comenta su experiencia de cómo la propuesta del que ilumina puede afectar lo que ella hace. Mirna hace un resumen de cómo en su composición recuperaron los diferentes elementos explorados desde el principio de la sesión y cómo ello se convirtió en un acontecimiento. Para concluir, Teo les pide que compartan su experiencia de mostrar algo personal en un espacio de seguridad como en el que están pues varias de las presentaciones tuvieron un componente emocional importante. Después de que cinco estudiantes comparten sus impresiones, Teo da las gracias y las estudiantes aplauden. (GS Dupla T-M)

Ejemplo 2

Sesión 4 GE. Danza y teatro
Texto: Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una antropología del juego. <i>Enrahonar</i> , (16) 11-39.
Concepto guía: Juego
Exploración y experimentación a través de juegos con el cuerpo y objetos
Composición final: Escena con personajes hechos con material de reúso

Dafne dirige un calentamiento del cuerpo con una secuencia de ejercicios a ras del suelo enfocados a la alineación y a liberar la tensión muscular, los complementa con la muestra en su tableta de esquemas del cuerpo humano

donde se evidencian los músculos involucrados en distintos tipos de movimiento y pone diferentes ejercicios para que hagan conciencia de la alineación. Les pide desplazarse por el espacio intentando seguir el pulso de la música y explorar diferentes niveles, señala que se encuentren con una pareja y continúen desplazándose. En ese momento Teo comienza a dirigir, les pide que tomen como estímulo el movimiento que hace su pareja, especifica que presten atención en el punto de contacto que la compañera toca para que de ahí surja el movimiento que regresará a tocar a la pareja, Dafne da recomendaciones para que en ese juego de contactos se genere un flujo continuo.

Teo divide al grupo en dos y solicita que sigan con el juego de estímulo y respuesta entre las integrantes de los pequeños grupos. Posteriormente solicita que se integren todas en un círculo para continuar con la misma dinámica, Dafne señala que es importante que todas estén atentas y activas para generar una energía dentro del grupo. Conforme van pasándose el estímulo, Teo incluye un segundo estímulo para que circulen dos al mismo, luego mete un tercero y después de unos minutos les pide detenerse y compartir una palabra relacionada con la sensación que les deja la experiencia.

Pide se coloquen en círculo e indica que ahora lanzará una pelota a una persona, cuando ésta la reciba se la lanzará a otra y así sucesivamente, conforme están lanzándola indica la importancia de establecer contacto visual con la persona a la que se le lanzará, agrega que al recibirla sean conscientes del impulso que provoca en su cuerpo, tal como en el ejercicio anterior. Ante caídas de la pelota ambas artistas-docentes señalan incluirlas como parte de la dinámica. Después, Teo señala que seguirán los lanzamientos pero ahora integrarán el desplazamiento y agregará una pelota más. Dafne cambia la música a una más rápida de estilo circense. Pasados algunos minutos, las estudiantes comienzan a jugar como escondiéndola, se escuchan risas, aumenta la velocidad de sus desplazamientos y festejan cuando la tienen. Teo y Dafne están atentos a lo que hacen y dan algunas recomendaciones.

Posteriormente, Teo pide que se coloquen de nuevo en círculo e indica que seguirán jugando con los pases pero en lugar de utilizar una pelota construirán un objeto imaginario con sus manos y cuerpo, dicho objeto se lo pasarán a la compañera de al lado que al recibirlo, le dará un uso desde la forma que entendió, lo transformará en otro objeto, se lo pasará a otra compañera y así

sucesivamente. Dafne acota que ahora la atención se desplaza al objeto y que todo el movimiento se enfocará al uso y transformación del objeto. Después de dos rondas con la exploración anterior, Teo les dice que ahora construirán el objeto con todo su cuerpo, no se trata de hacer uso del objeto sino convertirse en el objeto, también lo pasan a una compañera hasta que a todas les toca.

La siguiente exploración es en parejas, Teo indica que tomen un palo de madera o un vaso desechable por pareja, imaginen que el objeto elegido es otra cosa y le digan a su compañera qué es, para qué sirve y cómo se utiliza, la otra integrante negará el uso propuesto por su compañera, cambiará la idea del objeto se la dirá a su compañera y así sucesivamente. Mientras lo hacen se escuchan risas. Después Teo señala que harán lo mismo pero sin hablar, ambas artistas-docentes especifican que ahora deberán implicar todo el cuerpo y los movimientos deben ser bien definidos. Teo organiza una ronda en la que cada integrante del grupo pasa a mostrar uno de los usos de la exploración anterior, algunos de los usos inventados causan mucha risa y cuando todas han pasado, las estudiantes aplauden.

Teo hace una pausa en los ejercicios para que las estudiantes reflexionen sobre su experiencia en las exploraciones y compartan aspectos que llamaron su atención, Dafne les hace algunas preguntas respecto a los retos corporales que implicó convertirse en el objeto y hace algunas acotaciones sobre la importancia de la mirada. Las estudiantes comparten sus experiencias.

Salen al receso y al regresar Dafne les pide que se desplacen por el espacio, mientras lo hacen, Teo coloca distintos materiales en el centro del salón (bolsas de plástico, vasos desechables, palos de madera, conos de papel, pinzas para ropa, masking tape) y da la indicación de hacer un personaje con ese material, señala que tendrán cinco minutos para ver posibilidades y otros cinco para ir definiendo la construcción del personaje, Dafne especifica que el personaje creado debe moverse y ellas con él. Teo señala que piensen en un lenguaje inventado para su personaje (no palabras) y que ideen formas para que se desensamble y se vuelva a armar.

Ya que están contruidos los personajes, la mitad del grupo los presenta y luego la otra mitad. Teo dirige una breve notación, pregunta las relaciones que logran identificar entre los personajes y solicita que elijan a una pareja para trabajar. Ya en parejas, les pide que armen una secuencia que implique tres momentos: armar

a cada uno de los personajes, el encuentro entre ambos y la realización de una acción juntos. Dan tiempo para que definan la secuencia solicitada y cuando todas la tienen, determinan el orden de presentación.

Cuando todas las parejas han presentado, les muestran el trabajo artístico que fungió como detonante para la sesión, el video “La Poubelle Plus belle” o “Trash”⁴² en el que interactúan dos personajes hechos con material de reúso como los que ellas construyeron. Las estudiantes comparten sus impresiones sobre el video y al participar articulan lo que observaron con el proceso vivido y con la lectura. Teo aprovecha que hacen referencia a ello y lanza la pregunta sobre el tipo de juegos que se especifican en el texto, las estudiantes responden en función de las relaciones que identifican entre esos y los que llevaron a cabo durante la sesión. Dafne hace algunas aclaraciones respecto a algunas dudas de las estudiantes acerca de los tipos de juegos planteados en el texto. Después de la reflexión que no dura más de 15 minutos, Dafne señala que tendrán cinco minutos para pensar en formas de complejizar su composición en pareja a partir de la lectura o del video. Pasado el tiempo especificado, las estudiantes comparten sus ideas, Teo da las gracias y cierra con la sesión. (GE Dupla D-T)

Respecto al primer ejemplo cabe resaltar que si bien el concepto guía sobre el que se articula la sesión se menciona hasta el momento teórico, toda la exploración inicial se pensó para que tuviera lugar un acontecimiento que se materializó en la composición final y sobre el que se enfatizó con la iluminación a uno de los elementos que conformaban la presentación final de las estudiantes. Así mismo, destaca que la reflexión sobre el texto tiene lugar en mitad de la sesión y su duración es larga en relación con el tiempo promedio destinado a ello en otras sesiones. Justo el asunto del tiempo para revisar los planteamientos teóricos es uno de los aspectos más contrastantes con el segundo ejemplo en el que sólo se dedica un cuarto de hora para ello, no obstante, las propuestas exploratorias se centran de manera evidente en el concepto guía que en este caso es el juego y sin necesidad de que las artistas-docentes lo mencionen, es claro que se está trabajado sobre ello.

Acerca del segundo ejemplo también llama la atención que la articulación del texto teórico y lo explorado con la composición final no es tan clara como en el primero en el que se solicita de manera expresa representar un acontecimiento. En el segundo caso, el componer una escena con personajes hechos con material de reúso no se

⁴² https://www.youtube.com/watch?v=KMmS5ms97Pw&ab_channel=Bernab%C3%A9Rubio

relaciona de manera directa con el concepto “juego”, no obstante, el carácter lúdico e imaginativo de las exploraciones previas favorece la creación de la composición final pues si las estudiantes no hubieran experimentado previamente a través del juego la sensación de acción-reacción o no hubieran imaginado otras posibilidades para un objeto cualquiera (vasos y palos de madera), la creación de la escena final habría sido más complicada pues no tendrían referentes previos para imaginar y definir las posibilidades de movimiento de sus personajes.

Los ejemplos recuperados permiten ver que hay diferentes maneras de conectar lo teórico con lo práctico y aunque en ambos casos hay un momento específico para reflexionar sobre lo primero y ello podría dar la impresión de cierta desarticulación pues pareciera un instante aislado de toda la exploración y experimentación práctica, esa desconexión se desdibuja no sólo porque el texto teórico se considera desde la planeación como el eje articulador de la sesión y durante ésta se hace alusión al concepto guía de manera explícita o implícita, sino también porque ambos aspectos se entrecruzan en todo momento y de distintas maneras y ello favorece que las estudiantes vivan procesos creativos y generen un producto o composición echando mano de elementos prácticos de las disciplinas artísticas y de aspectos teórico reflexivos que en su conjunción les permiten vivenciar y comprender un concepto específico y crear a partir de este. A la par que experimentan una forma particular de enseñar artes que, quizá, cuando regresen a sus espacios laborales, puedan poner en práctica.

Para finalizar, quisiera hacer referencia a tres cuestiones, la primera de ellas tiene que ver con que los textos y conceptos teóricos que funcionan como nodos que articulan las dos disciplinas artísticas en cada sesión forman parte de un proceso global que en el caso del semestre que cursa la GS refiere a las prácticas contemporáneas en el arte y la educación, y en el de la GE hace alusión al paso de la mimesis a la abstracción (ver tabla 3 en el apartado 3.4.3.1). De esta forma, lo que las estudiantes experimentan y analizan en cada sesión puede cobrar sentido en el contexto específico de la sesión particular, pero también puede tener mayor coherencia en la trama general de todo el semestre y de la ruta conceptual a partir de la cual se diseña.

La segunda cuestión refiere a que, tal como queda explícito en los ejemplos expuestos, aunque generalmente hay un mayor protagonismo de una de las artistas-docentes ya sea porque dirige o toma más la palabra o porque hay más exploraciones en su disciplina, ello no necesariamente representa una oposición o jerarquía pues lo que cada artista-docente pone sobre la mesa busca abonar al proceso de las estudiantes

y a la composición final, a ello se suma que en el seminario no hay una intención de lograr el dominio técnico en alguna de las disciplinas, sino que a través de lo que se propone, las estudiantes exploren con las artes, vivencien procesos interdisciplinarios de producción artística y logren reconocer algunos “procesos que intervienen en el pensamiento artístico y valorar su posible recuperación en el ámbito escolar” (Línea de Educación Artística, 2017, p.2). En ese sentido, si bien en todas las sesiones en dupla observadas noté, en algunas más que otras, la primacía de una disciplina, al igual que los otros aspectos que recupero para este apartado, no se viven como dicotomías sino como elementos complementarios.

La última cuestión que me interesa señalar es que esta complementariedad entre lo teórico y lo práctico también se ve beneficiada por dos aspectos: las visitas a otros espacios y el tipo de evaluación que se propone para cada seminario. Respecto a las visitas, durante el trabajo de campo con la GS asistí a dos espacios, el teatro Flores Canelo en el Cenart y el TETLI (Taller Escuela de Teatro Infantil). En la primera visita, los técnicos encargados del teatro brindaron explicaciones a estudiantes y artistas-docentes acerca de la forma de operar de los telones, el sistema de poleas que permite mover los elementos escenográficos, la iluminación y sonorización, y al final de la visita las estudiantes realizaron una pequeña secuencia de movimiento en el escenario iluminadas por los técnicos.

En el TETLI –espacio que depende de la SEP y en el que se dan talleres en diferentes disciplinas artísticas a grupos infantiles de jardines de niños públicos y se brinda asesoría a las educadoras para el trabajo con las artes– estudiantes y artistas-docentes escucharon la explicación por parte de la directora y talleristas de lo que se hace, tomaron distintos talleres y observaron una breve obra de teatro. De acuerdo con Teo, la intención de estas salidas tiene que ver con que las estudiantes conozcan los procesos “*desde donde se dan ¿no? desde donde existen*” (E Teo 02/08/19), acercamiento que favorece conocer diferentes detalles que es necesario considerar en la puesta en marcha de propuestas artísticas o educativas, a la par que permite visualizar posibilidades de concreción, como lo expresa una de las estudiantes de la GS en la entrevista grupal:

Nadia: *[...] otra cosa que yo creo que nos impactó mucho [...] fue la visita al TETLI, que vimos que sí era posible una escuela donde las artes fueran como que el centro [...] Y creo que de ahí tuvimos esa idea de juntarnos después de la*

maestría y de seguir haciendo una especie de taller y bueno se concretó en esta oportunidad que tuvimos de planear nosotros una secuencia. (GS EG 30/05/18)

La secuencia a la que hace referencia la estudiante conecta con el segundo aspecto sobre el que me interesa profundizar, pues es el producto final que las artistas-docentes utilizan para evaluar a las estudiantes en el seminario especializado III, una secuencia que diseñan en dupla con otra de sus compañeras y aplican con todo el grupo en un lapso de 90 minutos. Esta forma de evaluar posibilita hacer conexiones entre lo teórico y lo práctico en tanto que permite recuperar varios de los aspectos revisados a lo largo de los tres seminarios y aterrizarlos en una propuesta metodológica de impartición de una secuencia en la que buscan propiciar la exploración artística interdisciplinaria de sus compañeras.

En el caso del seminario especializado I que observé con la GE, el producto final de evaluación fue la presentación individual de su autobiografía con una salida artística que cada una definió (videodanza, fotografía intervenida con bordado, relato literario ilustrado con dibujos, coreografía de danza contemporánea, escena teatral con dibujos y canto, pieza de tela pintada en acrílico acompañada de danza, poema con ilustraciones en distintas técnicas plásticas, coreografía de danza folclórica, lectura de texto literario con bordado en parches, y relato autobiográfico en audio con escena teatral y danza tradicional), ejercicio que supuso la reflexión personal y su traducción a una forma artística que en la mayoría de los casos fue interdisciplinaria.

Cabe señalar que además de esos productos finales para la evaluación global del seminario, las artistas-docentes consideran la asistencia y disposición para el trabajo en todas las sesiones, así como el desplazamiento de la disciplina de origen o que más dominan hacia el trabajo interdisciplinario que se promueve en el seminario. En ese sentido, llevan a cabo una evaluación formativa que supone la reflexión y análisis constante de los procesos que van teniendo las estudiantes, tal como lo expresan Álvaro y Teo en la primera sesión con la GE en la que les explican las características generales del seminario y su forma de evaluar:

Teo: No hay porcentajes, lo hemos intentado con otras generaciones y no nos ha funcionado porque en realidad lo que privilegiamos es que estén aquí con disposición y que hagan lo que haya que hacer aquí en la sesión. No tenemos tanta bronca con el asunto de las calificaciones, pero sí con que estén dispuestos a entrarle al proceso

[...]

Álvaro: [...] como dice Teo, estamos más centrados en el proceso y es más una evaluación cualitativa, actitudinal, o sea si <<¡ay no me gusta el dibujo!>> entonces estoy <<así>> (pone cara de disgusto, lo cual provoca risas francas en algunas estudiantes) o sea, eso se refleja también en la disposición que tienen y eso se va alimentando en los procesos ¿no? Y lo vamos dialogando cada cierre de unidad, en nuestros seminarios internos que tenemos, cómo va cada uno en sus procesos

[...]

Teo: La verdad es que sí estamos bien abiertos como a hablar con ustedes [...] y por eso están pensadas las sesiones de cierre para que ahí intentemos aclarar las dudas, y ahí nosotros hacemos evidente cómo va el proceso, qué hemos visto, también preguntamos qué han visto ustedes, qué necesitan, qué no checa. Como que aprovechemos esas sesiones de cierre para decir en ese momento lo que necesiten. (GE Dupla AV-T)

Este hincapié en el proceso también tiene lugar en la implementación de las sesiones en dupla del seminario y dialoga con el papel que se le da a la composición final. Sobre los vínculos entre estos dos aspectos profundizo en el siguiente apartado.

5.3.2 Proceso y producto

Tanto en la educación artística profesional como en la escolar el producto final tiene mucha importancia. De acuerdo con Camnitzer (2012) en la preparación de profesionales del arte se dejan de lado aspectos formativos vinculados con la problematización y el cuestionamiento y se subraya la formación artesanal o técnica orientada a la creación de productos. En el caso de la educación artística en la escuela básica, como señalan Blanco y Cidrás (2019) ha predominado un modelo reproductivo centrado en un producto homogéneo y preestablecido que no da lugar a soluciones creativas por parte del estudiantado pues se limita a seguir las indicaciones del profesorado para montar un espectáculo predefinido o realizar manualidades, es decir trabajos que no conectan la reflexión con el hacer y se caracterizan por acciones mecánicas para lograr un producto que generalmente tiene fines decorativos o de exhibición.

En el caso del seminario especializado desde su rediseño se consideró romper con esa perspectiva y privilegiar los procesos en lugar de los productos. La observación y análisis de las sesiones con dos generaciones corroboran ese propósito, al tiempo que

evidencian que la composición final tiene un protagonismo importante pues en muchas ocasiones, a la par del texto teórico, funge como el eje a partir del cual se diseñan las exploraciones y experimentaciones de toda la sesión.

En los ejemplos del apartado anterior se deja ver esa relevancia pues a partir de formas distintas y de la recuperación de elementos específicos, se pretende que las estudiantes logren un producto final que presenten ante el resto del grupo. Y aunque ese producto es definido previamente por las artistas-docentes, la concreción que hace cada estudiante o pareja es particular pues no se trata de lograr un producto homogéneo como en el modelo reproductivo señalado por Blanco y Cidrás (2019), sino que gracias a todo el proceso, es decir a la exploración guiada, a las decisiones y selecciones que hacen las estudiantes en la experimentación, a las pausas para notar las cualidades de los productos intermedios y a las reflexiones individuales y colectivas que tienen lugar durante toda la sesión, es que llegan a una composición particular con características específicas que se evidencian en la notación final, sin la intención de evaluarlas en función de un producto ideal o perfecto.

Esta forma de trabajo supone apertura o, en palabras de Dafne, “*estar dispuesto a que tu trabajo de enseñanza sea un laboratorio de creación*” (E Dafne 05/08/19), lo cual implica, no tener un objetivo claro y cerrado que delimite lo que se quiere lograr con la sesión, sino la claridad de varios elementos disciplinares a explorar en función del concepto o conceptos guía definidos por la lectura teórica y a partir de ello abrirse a resultados distintos y en ocasiones inesperados. Por esa razón, la intención de cada sesión no se redacta en forma de objetivo, sino a través de preguntas en las que se plantean los elementos que cada artista-docente desea explorar y a partir de esos cuestionamientos se define la indagación que guía el trabajo durante las cuatro horas del seminario. La diferencia entre pregunta y objetivo la expone claramente Dafne en la sesión de cierre de seminario con la GS:

Dafne: Nosotros no trabajamos jamás con objetivos [...] trabajamos con preguntas [...] lo cual no quiere decir que no vislumbremos objetivos, pero la pregunta nos lleva justamente a una perspectiva experimental, a una perspectiva de indagación, a pensar justamente que el proceso educativo no es simplemente, como diría Freire, que alguien reciba, o sea, esta educación bancaria en la cual se le deposita algo, sino que, realmente el individuo participa [...] La diferencia de plantear un objetivo y una pregunta es, es abismal, o sea, en términos de idea. Un objetivo supone llegar a esa meta, y entonces evalúas en función de esa meta,

pensar en una pregunta de investigación supone justamente que en el proceso se va reelaborando y que aceptamos la idea de azar e incertidumbre como parte del proceso porque de lo que se trata es, no de transmitir una respuesta ya dada, sino de que se vaya produciendo en el camino ese proceso. (GS Cierre S)

Para profundizar en cómo se da la relación entre proceso y producto, así como problematizar la idea de composición final como algo concluido, describo lo acontecido en otra de las sesiones observadas:

Sesión 3 GS. Música y artes visuales
Texto: Bourriaud, N. (2008). La forma relacional. En Autor. <i>Estética relacional</i> . Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora
Concepto guía: Relaciones
Exploración y experimentación con sonidos y pictogramas
Composición final: bosquejo de una pieza relacional
Preguntas Música: ¿De qué manera el contexto nos determina en la escucha? ¿Cómo establecemos relaciones con la intersubjetividad de las relaciones humanas y cómo ésta afecta al fenómeno sonoro? Pregunta Artes Visuales: ¿Cómo a partir de la exploración de esquemas relacionales en situaciones de la vida cotidiana, se puede reflexionar sobre la intersubjetividad en las relaciones humanas, para crear una propuesta desde la estética relacional? ⁴³

Álvaro comienza con la revisión teórica, para ello junto con las estudiantes hace un recuento de lo que han visto hasta este momento en el seminario y pregunta “¿Cómo entra la estética relacional? ¿Cómo la podríamos integrar en esta secuencia, más que cronológica, conceptual?”, varias estudiantes comparten su perspectiva, en ese momento Mirna se integra a la sesión pues tuvo un contratiempo. Su compañero recupera lo dicho por algunas estudiantes y para contextualizar hace un listado de diferentes géneros artísticos que Mirna complementa. A petición de Álvaro, entre todas definen algunas cualidades de la forma relacional señaladas por el autor, el artista-docente las escribe en el pizarrón y les pide las tengan presentes para el resto de la sesión.

Solicita que se pongan de pie y caminen por el espacio, él las acompaña y les pide pensar en las diferentes interacciones con personas, objetos y espacios que tuvieron en el trayecto de su casa al salón, mientras tanto, Mirna prepara la música que utilizará posteriormente. Álvaro pide pensar esas interacciones como metáforas de las relaciones sociales, Mirna interviene y pide que las asocien con algunos sonidos. Todas continúan en la caminata y Álvaro solicita que piensen

⁴³ Las preguntas de ambas disciplinas las extraje del documento de planeación al que me dieron acceso las artistas-docentes.

en las relaciones que han establecido con sus compañeras a lo largo de la maestría, Mirna complementa la indicación de su dupla y les pide pensar en cómo se miran a ellas mismas en ese proceso, incluye música, solicita cambien el ritmo de la caminata a uno más lento y sean muy conscientes de cómo escuchan en ese ejercicio. Les pide que marquen con su cuerpo algunas rutas que hayan establecido en ese tránsito específico e incluyan sonidos para después relacionarse con otras compañeras a partir de ellos.

Mientras las estudiantes exploran en conjunto, Álvaro comienza a esparcir varios papeles de tamaño rotafolio por todo el salón y coloca al lado crayones, gises y marcadores (material solicitado por ellas con anterioridad a las personas que coordinan el seminario desde el Cenart). Posteriormente, Mirna explica a las estudiantes el siguiente ejercicio: transitar entre los lienzos de papel, imaginando las trayectorias de uno a otro pero sin intervenirlos, cuando ella les indique, intervendrán el papel que les quede más cerca y trazarán lo que les venga a la mente cambiando la fuerza, intensidad y espacio entre los trazos sin una forma correcta específica, pero considerando la interacción con el espacio y la música que en ese momento estén escuchando.

Realizan el ejercicio y Mirna les va indicando el momento en que deben cambiar de rotafolio, después de varios cambios, apaga la música, hace una pausa, les pide que se queden quietas y observen los trazos del lienzo frente al que están, agrega que con trazos pequeños comiencen a completar formas y pone otra música. Álvaro complementa la indicación y les pide que piensen en el tipo de formas que se van generando (miméticas, a las que el trazo lleve, abstractas, sensibles, emocionales) y cómo el color o el propio trazo las va conformando, agrega que a partir del trabajo de completar las formas, todo el rotafolio genere una unidad. Después de unos minutos, Mirna les pide dejar poco a poco ese lienzo y buscar otro, observarlo y a partir de lo que ven, definir cómo pueden completarlo, hacen un cambio más de lienzo y Mirna apaga la música.

Álvaro pide colocar los rotafolios en el centro del salón y guía la notación, pregunta qué elementos observan en las producciones, las estudiantes comparten sus impresiones. El artista-docente pregunta si alguno les genera alguna sensación, Dulce señala uno de los rotafolios y dice que ansiedad, Álvaro le pregunta cómo sonaría el lienzo pensando en esa ansiedad, la estudiante

contesta que muy fuerte. Varias comparten sus sensaciones con otros lienzos y sus posibles sonidos.

Mirna pide que se organicen por parejas, elijan uno de los lienzos que hicieron y lo sonoricen de tal forma que el rotafolio elegido funja como su partitura. Cada pareja elige diferentes elementos para la sonorización: voz, percusiones corporales y materiales que tienen a la mano, mientras lo hacen, las artistas-docentes observan su experimentación. Cuando todas las parejas concluyen con su composición, la presentan al resto del grupo. Al finalizar cada representación Álvaro pide a quienes escuchan que compartan las cualidades de los sonidos que identifican, cómo los vincularían a algo social y si les genera alguna sensación. Entre las respuestas de las estudiantes están: fiesta, locura, danza, fábrica industrial, angustia, juego, viaje, trayecto, amplitud. Al finalizar la notación, las artistas-docentes dan un receso de 20 minutos.

Al regresar Álvaro les pide conversar en plenaria sobre el tipo de relaciones cotidianas que identifican, las estudiantes hacen referencia a las relaciones en casa con sus parejas, en el gimnasio, el tipo de vínculos despersonalizados que se establecen en los entornos urbanos, los vínculos con las mascotas, la ausencia de convivencia entre personas debido a los teléfonos celulares, los vínculos en el transporte público. Varias coinciden en que el espacio tiene un papel importante para definir el tipo de relaciones que se establecen.

Álvaro señala que ahora de manera individual, elegirán un tipo de relación social, definirán el contexto o situación particular en la que tiene lugar y a partir de la relación elegida elaborarán un mapa conceptual en el que incluirán el entorno sonoro que rodea a esa situación, así como elementos a nivel simbólico, cultural y conceptual de esa relación con miras a pensar que ese mapa lo trascenderían a una obra de arte relacional. En la definición de los elementos que contendrá el mapa deberán considerar lo que quieren transmitir al espectador con su obra. Mientras las estudiantes definen el mapa, las artistas-docentes observan sus procesos, les hacen comentarios y resuelven dudas.

Cuando los mapas están terminados, les piden pensar cómo ese planteamiento conceptual podrían convertirlo en una pieza de arte relacional que incluya algo auditivo, después de dar tiempo para ello, solicita que regresen con sus parejas y hagan modificaciones a la composición anterior en la que incluyan los elementos sonoros de cada uno de sus mapas conceptuales. Cada pareja hace

las adecuaciones y presenta ante sus compañeras la composición modificada, comparten impresiones breves sobre lo escuchado y Álvaro da algunos ejemplos de obras relacionales que incluyen elementos auditivos, algunas estudiantes comparten otras.

El artista-docente pide que cada una exponga la idea de su pieza, dado que tardan en participar acota que no es necesario que la tengan totalmente definida o la expliquen profundamente, sino que compartan sus ideas iniciales, las estudiantes lo hacen y en algunos casos Álvaro da referencias de otras obras con ideas parecidas a su planteamiento, lo anterior detona que varias estudiantes compartan sus opiniones y reflexiones con entusiasmo.

Después de ello, les pregunta su postura frente a la propuesta de la estética relacional y cómo puede trabajarse en las aulas, sólo algunas estudiantes comparten sus perspectivas y ambas artistas-docentes hacen comentarios a lo que dicen. Para finalizar Álvaro les pide que en el pizarrón escriban una frase o palabra en la que expresen lo que les deja la sesión, todas lo hacen excepto, una estudiante. Las frases son: relaciones vivas, yo y los demás, reflexión del contexto y las relaciones, pensar en el estar con el otro, creatividad. (GS Dupla M-AV)

Los ejercicios de traducción de lo auditivo a lo gráfico y viceversa, así como la inclusión en éstos de la reflexión sobre las relaciones sociales cotidianas brinda a las estudiantes elementos para hacer composiciones sonoras con características particulares, a la par que les permite definir cómo esos productos pueden pensarse desde la perspectiva de la estética relacional. Todo el proceso experiencial aporta para la definición del bosquejo de una pieza de arte relacional, composición final que queda como un producto incompleto a partir del cual las estudiantes pueden concretar posteriormente una propuesta artística con las características revisadas durante la sesión.

Lo inacabado del producto final abre a la posibilidad de que después se continúe reflexionando sobre ello, se generen más preguntas o se imaginen nuevas relaciones, a la par que permite romper con la idea de la obra de arte como un producto cerrado, perfecto y completo que se genera gracias a la “intuición, inspiración y emoción” (Camnitzer, 2012, s/p) sino que, por el contrario, es un proceso en construcción. En ese sentido, la sensación de lo incompleto invita a pensar en otras salidas y a mejorar lo que se ha hecho, sin que ello signifique que lo que se hizo no es lo suficientemente bueno sino más bien es una invitación a ser conscientes de que siempre habrá otras

posibilidades, tal como señala Greene (2004) al recuperar un ejemplo desde el trabajo de actores y actrices: “siempre hay nuevos tonos de voz, nuevas expresiones faciales, nuevas formas de entremezclar, de tambalear o de andar, mientras más y más significados surgen” (Greene, 2004, p. 182).

En la mayoría de las sesiones observadas, la composición final suele quedar resuelta al concluir la clase, y aun cuando esto no sucede sí hay la intención de aterrizar todo el proceso vivido en algo concreto pues ello permite que lo explorado y experimentado no quede en el aire y tenga un cierre sin importar que éste sea un bosquejo o idea inicial. Para lograr esa concreción, durante el proceso hay mucha libertad, pero también cuestiones vinculadas con la técnica que en ocasiones pueden suponer cierto rigor o repetición, sobre esta contradicción complementaria, profundizo en el siguiente apartado.

5.3.3 Técnica y exploración libre

De acuerdo con Michaud (1993) las escuelas profesionales de arte pretenden que el estudiantado aprenda contenidos conceptuales, técnicos y procedimentales, los ponga en práctica y a partir de ello produzca algo nuevo. El énfasis en la creación artística, señalado también por Camnitzer (2012), no es el eje del seminario y aunque la composición tiene un papel importante, el propósito del seminario está enfocado en que las estudiantes reconozcan sus capacidades creativas y reflexionen sobre el valor educativo de las artes. En ese sentido, la intención no es formarlos técnicamente, tal como lo expresan Álvaro y Teo en la primera sesión con la GE:

Álvaro: [...] como no estamos enseñando técnicas, entonces <<no sé bailar, cantar, dibujar>>, lo dejo fuera del salón y me dejo vivir la experiencia y después ya. Si no, no estoy aquí

Teo: Es un proceso largo este. Entonces se van a dar cuenta que, aunque la intención no es formar habilidades técnicas, sí, sí sucede

Álvaro: Sí sucede, pero desde otro lugar

Teo: Ajá

Álvaro: Si no, pues traigo un modelo, y entonces lo dibujamos (simula que está dibujando en el aire) y les empiezo a decir cómo trazar en la hoja, pero no es el sentido de la maestría. (GE Dupla AV-T)

Esa otra forma de llegar al desarrollo de habilidades técnicas se vincula con una manera distinta de comprender la técnica y que tiene que ver con lo que Dafne y Mirna plantean

en la sesión de cierre de seminario con la GS tras el cuestionamiento de Álvaro a las estudiantes sobre la manera en que entraría la técnica en la reconstrucción que éstas hacían sobre su forma de trabajo:

Dafne: [...] En el ámbito de la danza hay una distinción entre lo que puede ser la técnica desde la visión norteamericana y la técnica desde la visión alemana, la visión alemana lo que hace justamente es generar principios y conceptos a partir de los cuales exploras tus posibilidades y en cambio, desde la perspectiva norteamericana la técnica es que asumas un código de movimiento particular y repliques ese código de movimiento particular y justamente tu cuerpo tiene que estar entrenado para ese código de movimiento [...] A lo mejor en los procesos más, de las escuelas profesionales, si pensamos en el ámbito de la danza clásica, pues ahí no hay opción, o sea, punto, tienen que hacer la técnica de la danza clásica tal como se plantea, pero aquí, justamente en la escuela básica, podemos pensar esa técnica como aquello que va generando habilidad, va generando posibilidades de ejecución, pero a partir del conocimiento del propio, de tus propias posibilidades, que es otro, es otra mirada

[...]

Mirna: [...] El fin de la técnica hablando de las escuelas especializadas es muy rígido, y en cambio, en esta dinámica nos ofrece todas las posibilidades de apertura y flexibilidad para trabajar desde diferentes lugares maneras distintas de llevar a cabo procesos que también son muy ricos, muy valiosos. (GS-Cierre S)

La diferencia entre la intención formativa del seminario y la de las escuelas profesionales, así como el papel de la técnica en ambos procesos, es clara para todas las artistas-docentes, no obstante, según el concepto guía, las disciplinas que se ponen en juego en cada sesión y los elementos que a cada artista-docente le interesa explorar, la técnica puede tener más peso que la exploración libre que es la que generalmente prevalece en las sesiones. Para ejemplificar la relación entre ambos aspectos recuperé el fragmento de una sesión con la GE, dado que mi intención es mostrar a detalle cómo se trabaja con la técnica, en esta ocasión omito el recuento de toda la sesión y después de exponer sus características generales, extraigo diálogos específicos que tuvieron lugar durante el proceso de preparación de artes visuales en el que el artista-docente trabaja elementos técnicos:

Sesión 3 GE. Artes visuales y danza
Texto: Sachs, C. (1963). Themes and Types. En Autor. <i>World History of the Dance</i> . New York: Norton Library.
Concepto guía: Mímesis
Exploración y experimentación: imitación de posibilidades anatómicas de animales y representación monocromática con acuarelas
Composición final: Escena dancística grupal de imitación animal y bosquejo de composición final monocromática con acuarela

1. Al inicio de la sesión, Álvaro pide a las estudiantes que saquen el material que les solicitó con antelación (periódico, un pliego de papel para acuarela cortado en cuartos, acuarelas, pinceles, godete y recipiente con agua). Señala que el periódico lo utilizarán para no manchar el piso y mientras las estudiantes lo esparcen frente a ellas pregunta qué es una monocromía, dos responden. Solicita que de uno de sus cuartos de papel recorten un pedazo más pequeño y dentro dibujen un rectángulo con al menos cinco divisiones iguales, las estudiantes lo hacen y Pili pregunta:

2. Pili: **¿Así está bien el margen?** (mostrándole su cartulina recortada)

3. Álvaro: **No, no sé**

4. Pili: ¡Ah! ¿Como sea?

5. Álvaro: O sea, es que era, es

6. Ilse: Depende ¿no?

7. Álvaro: Ajá, es. Por ejemplo, si lo haces muy grande, pues dependiendo los espacios ¿no? **O sea, ahora sí que es decisión tuya qué margen quieres** [...]

8. Álvaro: La idea es hacer una monocromía **¿Qué dijeron que era? Un solo color degradado**, entonces ¿Cómo se degrada?

9. Dalia: ¿Siete espacios?

10. Álvaro: De cinco a siete ¿Cómo se degrada un color?

11. Dalia: Si es acuarela, en agua

12. Álvaro: Pero, o sea, ¿cómo es la degradación? ¿De dónde a dónde? Si es una degradación en una línea

13. Ilse: De arriba a abajo

14. Álvaro: **Puede ser de arriba a abajo**

15. Carmen: De fuerte

16. Álvaro señala a Carmen y retoma: **De fuerte ¿a qué?**

17. Carmen: A más suave

18. Álvaro: A más suave, entonces, si tienes ocho, **y decides** empezar por el fuerte, o sea, imagínate, te tiene que dar, ese color, ocho tonos, desde el más fuerte al más transparente. Entonces tienes que ir haciendo la degradación, o al revés, del más claro al más fuerte

19. Carmen comienza a borrar las líneas que hizo para que le queden menos

20. Álvaro: **Este es un ejercicio para experimentar este material.** ¿Qué cualidades tiene? Y a lo mejor ya muchas lo han usado ¿no? [...] Entonces empezamos porque el tiempo nos gana.

[...]

21. Álvaro: Pero ustedes experimenten el color, o sea, a lo mejor no necesariamente es una barra homogénea de un solo tono, sino que dentro de cada barra van metiendo degradados, **(se tapa la boca), ya no voy a dar más ideas**, ustedes hagan degradación

22. Carmen: ¿Con varios colores?

23. Álvaro: No, monocromía, uno. Policromía

24. Viri: Muchos colores

25. Álvaro: Ahí está la distinción, monocromía, uno, **por eso necesitaba también un godete, para que ahí puedan hacer mezcla de un mismo color**

26. Viri: ¿Un qué? Es el único que no tenía

27. Álvaro: Una cosa de esas (señala el godete de Maya) que tiene varios espacios. Pero si no, para la próxima que pida eso, pueden traer un plato

[...]

28. Mientras las estudiantes comienzan con la degradación, les hace preguntas respecto a la experiencia que están teniendo con la técnica. **A partir de lo que dicen y en función de lo que están experimentando**, retoma algunos aspectos técnicos de la acuarela y los escribe en el pizarrón.

29. Álvaro: ¿Quién había trabajado acuarela?

30. Tres estudiantes levantan la mano

31. Álvaro: ¿Quién no?

32. Otras levantan la mano

33. Álvaro: ¿Qué cualidades tiene?

34. Varias estudiantes hablan al mismo tiempo y no se entiende lo que dicen

35. Álvaro: Como para reconocer las cualidades del material

36. Maya: Conforme se seca cambia el color

37. Álvaro: **A ver, cambia el color con el secado (lo escribe en el pizarrón)**

[...]

38. Alba: Muy maleable. No sé si la palabra es maleable

39. Álvaro: ¿Cómo sería maleable?

40. Alba: No, quiero decir que este, tiene un movimiento

41. Álvaro: ¿Qué le da el movimiento?

42. Alba: El agua

43. Álvaro: **El agua (escribe en el pizarrón)**, lo importante es el agua. O sea, más que en otro, por ejemplo, en acrílico también se puede trabajar con agua, pero **aquí el agua es determinante, porque en la medida en que uno sepa trabajar la cantidad de agua, puede lograr los resultados que quiera. Si el agua es en exceso, puede dar una transparencia, pero también puede romper el soporte, es decir el papel. Si el agua es poca, puede servir para marcar territorios más oscuros, o más, neutros en cuanto al color. Por ello necesitan calcular bien la cantidad**

Figura 29. Registro a partir de experimentación



Álvaro registra en pizarrón las cualidades de la acuarela que las estudiantes identifican a partir de la experimentación. Archivo personal

44. Pili dice algo, varias hablan al mismo tiempo y no se entiende

45. Álvaro (hacia Pili): A ver, otra vez, perdón

46. Pili: Que se inicia con los colores más claros y después más oscuros

47. Álvaro: **Ajá, porque el oscuro se come al claro**

48. Las estudiantes trabajan en silencio y Álvaro continúa con las preguntas.

49. Álvaro: ¿Qué más de las cualidades que pueda tener?

50. Voces dispersas y en volumen bajo que no se entienden
51. Álvaro: ¿Con el qué?
52. Ilse: Con el agua
53. Álvaro: Ajá, se puede correr o escurrir, es decir, **si el pincel tiene demasiada agua, puede filtrar al material o fluir y correr. Lo que hace que manche otras cosas que uno no quiere pintar**
54. Ilse: Hice más oscuro este
55. Viri: ¡Ay sí!, yo también hice lo mismo
56. Álvaro: ¿Qué falló ahí?
57. Ilse: La cantidad de pintura
58. Álvaro: O sea, tienen que pensar la cantidad de pigmento y agua
59. Viri: Me pasé de pigmento
60. Álvaro: Por eso el godete, porque si mezclan directamente en la pastilla, agarra más porque está ahí el concentrado de pigmento. **Pero puedes darle un jay ya no! (se tapa la boca otra vez)**
61. Ilse: Jejeje
62. Álvaro: **Pero sí es monocromía**, o sea digo, no en cada rectángulo guarda un tono, pero sí. **O puedes marcar un poco más**
63. Alba: Creo que me excedí aquí
64. Álvaro: ¿Qué tendrían que hacer?
65. Alba: Aumentar el otro
66. Álvaro: No
67. Alba: O así que se quede
68. Álvaro: **Ooooo, generar un ritmo** ¿Cómo generas un ritmo?
69. Alba: No sé
70. Álvaro: **Repites el mayor y vuelves a degradar**
71. Alba: Ahhh sí, o sea
72. Álvaro: **Ajá, como si eso que ya hiciste en esa monocromía, si la repites, se genera como un ritmo, pero sigue siendo monocromía**
73. Alba: Ah, ok. Sí ya entendí
74. Álvaro: **¿Sí? Ajá, o sea, vuelves a empezar, digamos. O sea, vuelve el tono más**
75. Alba: Fuerte

76. Álvaro: **Fuerte y vuelvo a degradarlo** [...] Ah entonces las cualidades, estábamos ahí ¿Qué más?
77. Dalia: Transparencia
78. Álvaro: **Transparencia (la escribe en el pizarrón)**. Y esto tiene que ver ¿con?
79. Dalia: La luz
80. Álvaro: **Con la luz. Esa es una cualidad así, fundamental. Digo, en las plásticas en general, o en las artes visuales, el uso de la luz, pero en la acuarela un poco más.** ¿Por qué sería importante la luz?
81. Viri: Porque eso denota la intensidad de
82. Álvaro: ¿De?
83. Viri: Del color
84. Álvaro: **La intensidad**
85. Pili: Profundidad
86. Álvaro: **La profundidad**
87. Las estudiantes siguen trabajando y Álvaro lanza otra pregunta:
88. Álvaro: ¿Qué dificultades puede tener la técnica, el material?
89. Carmen: Que se seque
90. Álvaro: **El secado (se dirige al pizarrón)**. Ajá, aquí está, que cambia el color, es una cosa, es decir, cuando está fresco tiene otro nivel de percepción de cuando se seca, pero también el secado es un asunto de problemática ¿Por qué? ¿Qué tiene?
91. Dalia: Al secarse puede generar una mancha
92. Álvaro: Ajá, puede generar mancha ¿Qué más? Lo mismo, **con lo que están ahorita experimentando ¿qué pueden ver?**
93. Alba: Que se empieza a secar mientras estás pintando.
94. Carmen: O sea, cambia el color
95. Álvaro: **Sí, cambia el color ya está.**
96. Alba: Queda acuarela
97. Álvaro: Ah, no hay unidad, o
98. Dalia: Uniformidad
99. Álvaro: **Uniformidad (Lo apunta)**
100. Viri: Se puede correr
101. Álvaro: **Se corre (también lo apunta en el pizarrón)**

102. Ilse: También puede que se humedezca más de lo que esperabas. Que eches mucha agua y que la textura del papel cambie
103. Pili: Que se acumule en un solo lugar
104. Álvaro: **Acumulación del pigmento en un solo lugar (lo escribe en el pizarrón)**
105. Ilse: Acumulación no deseada
106. Rina: Que no puedes hacer como trazos firmes de líneas
107. Álvaro: ¿Por qué?
108. Rina: O sea, como con un lápiz que queda la raya
109. Dalia: Sí se puede
110. Álvaro: Sí, sí se puede, pero más bien **depende cómo lo estés trabajando, porque si lo haces en un godete, con el nivel de agua, el tipo de pincel.** A ver ¿qué pasa con el tipo de pincel?
111. Ilse: Si tiene muchas cerdas, absorbe más agua y puedes trabajar más tiempo el color, pero también, el trazo va a hacer más grueso
112. Álvaro: Ajá. ¿Y el material del pelo?
113. Pili: Suave
114. Álvaro: **Suave, o sea tiene que ser suave, porque si es de cerda para óleo, por ejemplo, raspa, no va a fluir el agua porque el tipo de pelo no absorbe el agua, entonces el tipo de pincel va a determinar también cómo va a quedar. ¿Qué más podemos decir del uso de la técnica?**
115. Se escuchan varias voces al mismo tiempo y no se distingue a qué refieren
116. Álvaro: Por ejemplo ahorita, quienes trazaron con lápiz ¿qué pasa?
117. Pili: Se llega a ver
118. Álvaro: ¿Qué tendríamos que hacer para llegar a otro nivel si es que la intención no es que se vea el lápiz?
119. Viri: Pues ponerle más color para tapar
120. Álvaro: **Ajá. Esa es una, la acumulación de pigmento,** acumular pigmento en la línea que forma el trazo ¿y si no?
121. Maya: Hacerlo directo
122. Álvaro: **Hacerlo directo**
- [...]
123. Álvaro: ¿Qué más?
124. Maya: Cuando se seca, queda una textura como de gis

125. Álvaro: Ajá, pero eso tiene que ver con el

126. Maya: ¿Papel?

127. Álvaro: **No, por el pigmento, depende de la calidad del pigmento. O sea, si yo le hago así (frota con sus dedos un pedazo de papel), me la puedo traer en los dedos. Es lo que pasa con el acrílico marca Vinci, que le haces así y te lo traes en las manos, y otros acrílicos de mayor calidad, aunque le hagas así, no se pega en los dedos**

Figura 30. Monocromías



Monocromías elaboradas por las estudiantes. Archivo personal

[...]

128. Les dice que es un primer acercamiento para trabajar después con otras cosas. Pregunta si ya todas terminaron y les pide que pongan sus monocromías en medio para hablar sobre el uso del color. Hace diferentes preguntas para guiar la notación de sus producciones en relación con las características del color, las estudiantes dicen varias que él escribe en el pizarrón: luz, cálidos, fríos, percepción, tono, brillo, saturación, transparencia, primarios, secundarios, terciarios, complementarios, opuestos. (GE Dupla AV-D)

Decidí recuperar este fragmento por dos razones principales, la primera tiene que ver con que en todas las sesiones observadas Álvaro es el que menos trabajaba aspectos técnicos, quizá ello tenga que ver con que lo observé más veces con la GS y en ese seminario la ruta teórica sobre las prácticas artísticas contemporáneas suponía más un trabajo de conceptualización y reflexión para la generación de una idea y no tanto un trabajo técnico. En este caso, dado que con la GE las artistas-docentes deciden incluir

en el proceso de preparación o calentamiento un momento en el que cada integrante de la dupla trabaje aspectos técnicos disciplinares que supongan un entrenamiento que favorezca la expresión de las estudiantes,⁴⁴ la sesión elegida permite ejemplificar cómo ello entra en juego y dialoga con la exploración libre.

La segunda razón se debe a la manera en que el artista-docente trabaja con la técnica, una forma en la que más que definir aspectos prescriptivos de cómo trabajar la acuarela y definir una forma correcta de hacerlo, parte de la experiencia que las estudiantes van teniendo (segmentos 28, 92) y a partir de ello recupera aspectos específicos que brindan elementos para comprender lo que supone el trabajo con ese material. Llama la atención lo cuidadoso que es con no imponer una forma específica de hacer las cosas, dar paso a la libre exploración y que a partir de ello las estudiantes descubran las posibilidades y dificultades de trabajar con la acuarela.

Ese cuidado en la no imposición se evidencia en los momentos en que se tapa la boca (segmentos 21, 60) porque se da cuenta de que está dando información que implica una manera particular de hacer algo. Ese interés por no imponer también se deja ver al inicio del diálogo cuando Pili le muestra el margen y pregunta si está bien (segmento 2), su “no sé” (segmento 3) y el énfasis que hace en que la decisión es de ellas (segmentos 7, 18), también evidencian que no hay una única forma correcta de hacer el ejercicio y de trabajar con la técnica, cuestiones que se refuerzan con la especificación de que el ejercicio es para experimentar con el material (segmento 20) y con el reconocimiento de que el trabajo de Ilse y Viri es adecuado y cumple con lo solicitado a pesar de que no hicieron una degradación exacta por tono (segmento 62).

Lo anterior no supone que no les dé información que posibilite la mayor comprensión del trabajo con el material, así, al tiempo que recupera lo que dicen las estudiantes respecto a sus descubrimientos (segmentos 8, 14, 16, 37, 43, 47, 78, 84, 86, 90, 95, 99, 101, 104, 114, 120, 122) comparte parte de sus conocimientos sobre la técnica que pueden beneficiar la experiencia que las estudiantes van teniendo con ella (segmentos 25, 43, 53, 80, 110, 114, 127). De igual forma, da algunas recomendaciones para superar los retos o problemas que se van presentando conforme realizan el ejercicio (segmentos 62, 68, 70, 72, 74, 76).

En suma, la manera en que Álvaro trabaja con la técnica deja ver un equilibrio y no una oposición entre ésta y la exploración libre, un ejercicio de complementación que también sucede en las formas en que las otras artistas-docentes trabajan con aspectos

⁴⁴ Sobre esta decisión profundizo al final del apartado.

técnicos y aunque a veces ese trabajo implica la repetición de una forma de hacer predefinida –como en algunos calentamientos de danza en que se muestra cómo realizar la cruz dimensional o la escala de movimiento⁴⁵– no hay una intención de que las estudiantes logren la perfección en la ejecución ni una valoración sobre cómo lo hacen, sino la pretensión es entrenarse o desarrollar cierta destreza y a partir de ello tener más elementos que favorezcan la expresión, tal como lo señalan estudiantes de la GS en la sesión de cierre de seminario en la que comparten su comprensión del papel de la técnica en el seminario y su posible aplicación en sus futuros contextos laborales:

Carla: Para mi entraría en la expresión, lo que pasa es que es muy difícil que pueda entrar la técnica en un trabajo como este, o sea, [...] al menos yo creo, no detenerme en ese, en ese conocimiento de <<aprende, realízalo y hazlo y exactamente así o así>>, sino simplemente que tenga el acercamiento [...]

Laura: Yo coincido con Carla, creo que es un poco, o sea, la técnica pueden ser recursos que nos ayudan a tener más posibilidades expresivas y también al diálogo y a la escucha [...]

Dulce: [...] de acuerdo en que la técnica facilita como esta expresión y creo que yo la introduciría en esta parte de experimentación, o sea, como ir proveyendo de estos elementos técnicos durante esta experimentación. Bueno, lo relaciono mucho con el alfabeto de movimiento, o sea si uno empieza a dar como estas posibilidades de cómo te puedes mover o qué puedes hacer, porque a veces como que sin estos elementos técnicos, uno se queda ahí.

Laura: [...] Yo creo que la técnica nunca hace daño, siempre es bueno tener una gran gama de técnicas, el problema es cuando te cuadra el cerebro, que creo que muchas veces en las escuelas profesionales [...] pasa eso. [La técnica] como un fin y no como un medio para ayudar a esta libertad.

Omar: [...] La noción de técnica está como muy pegada a la noción como de las artes ¿no? Entonces, o sea es como una asociación inmediata y se tiene como esa sensación de la rigidez y la, la, la, pero creo que a partir de lo que estuvimos experimentando y trabajando pues, o sea, queda claro que la técnica, siguiendo lo que dice Dafne, permite formas de ser y de hacer, que se puede construir y que son formas que nos permiten explorar [...]

⁴⁵ Elementos definidos por Rudolph Laban que suponen la relación entre movimiento y espacio e implican entre otros aspectos: dimensión, niveles, dirección, proximidad y planos.

Juana: [...] Creo que la técnica nos da elementos para explorar de manera libre, pero también, no es que sea rígida [...] es cuestión de orden, hasta en el juego hay reglas ¿no? Entonces, creo que eso nos da también una seguridad de exploración.

Dulce: [...] en este proceso pensaba como en Vigotsky, en los instrumentos, bueno, en los mediadores simbólicos e instrumentales que sería la técnica para las posibilidades de entender lo que se está aprendiendo. O sea, creo que la técnica también jugaría como ese papel ¿no? como de ser un mediador que te permita tanto de manera simbólica como de manera instrumental, ir entendiendo lo que se va experimentando. (GS-Cierre S)

En esa misma clase, ante el comentario de Omar, Teo señala lo siguiente “Sí, en la última sesión lo hablamos Dafne y yo, que se veía también como un crecimiento con el uso del cuerpo por la repetición de un calentamiento” (GS-Cierre S). La experiencia con esa generación, el seguimiento al proceso de las estudiantes y la reflexión sobre cómo ese entrenamiento corporal repetitivo favoreció sus posibilidades expresivas, dio pie a que en uno de los seminarios internos a los que asistí, Teo propusiera incorporar a los procesos que conforman el seminario especializado un momento de calentamiento técnico disciplinar impartido por cada artista-docente que participe en la dupla. Después de dialogar entre todas sobre la propuesta y de algunos cuestionamientos de Álvaro sobre cómo calentar para artes visuales: “Es que yo digo, ¿Les caliento los ojos así? (abre y cierra los ojos y todas ríen de manera franca) o ¿las manos?” (GE SI), acuerdan nombrarlo un momento de preparación o entrenamiento técnico que tendrá lugar al inicio de cada sesión a partir del primer semestre del seminario con la GE, cada artista-docente contará con 30 minutos para llevarlo a cabo y su objetivo será que el estudiantado desarrolle ciertas habilidades disciplinares.

Hago alusión a ello porque me parece que es una muestra de los cambios constantes que realizan las artistas-docentes al seminario. Retomando la comparación de éste con una manifestación artística, no es una obra de teatro cuya representación es a partir de un libreto con diálogos y acciones preestablecidas para todas las funciones, sino remite más bien a un performance cuyo bucle de retroalimentación autopoietico genera cambios en la escenificación (Fischer-Lichte, 2011) y propicia ese carácter contradictorio señalado por Gómez Peña (2015) pues esas modificaciones van en contra de la convicción de las artistas-docentes de no formarlos en técnicas, pero al notar la manera en que éstas pueden beneficiar el proceso de las estudiantes, deciden incluirlas

con una perspectiva distinta que no suponga, como señala Laura, “cuadra[r] el cerebro” (GS Cierre S).

A su vez, esas transformaciones son fruto de la escucha a las necesidades de las estudiantes y un cuidado porque su proceso formativo se lleve de la mejor manera y aporte a su desarrollo como docentes o artistas-docentes capaces de trabajar las artes en sus futuros espacios laborales. Esa atención se deja ver también en diferentes detalles de sus prácticas dentro del aula, particularidades que implican aspectos pedagógicos que habilitan la oportunidad (Cornu, 2004) y generan un ambiente de posibilidad para que el alumnado explore y experimente con las artes y viva procesos creativos, sobre algunos de esos aspectos y su respectivo análisis profundizo en el siguiente capítulo.

5.4 A manera de cierre

Atendiendo el carácter interdisciplinario del objeto de estudio que refiere a las prácticas de las artistas-docentes y cómo éstas dan lugar a la posibilidad, en este capítulo decidí utilizar el performance como medio para analizar parte de lo que acontece en el seminario especializado y así enfatizar su componente artístico. El uso de esta manifestación artística me permitió mostrar desde una perspectiva particular, aspectos específicos que favorecen la emergencia de la posibilidad y evidenciar cómo las artes y sus lógicas brindan elementos para comprender más imaginativamente (Eisner, 2002, 2003) parte de lo que sucede en el complejo entramado de un proceso formativo específico. Pensar el seminario especializado desde el performance favoreció resaltar su naturaleza creativa y en constante movimiento, condición que se configura a partir de lo que las artistas-docentes/performers ponen sobre la mesa y a partir de la manera en que las estudiantes/espectadoras reciben la propuesta y la alteran en función de sus reacciones, dudas o necesidades.

El análisis sobre el espacio y la distribución de los cuerpos a través de la recuperación de fotografías permitió dar prioridad a algunos aspectos que suelen dejarse de lado en las investigaciones educativas y sociales (Bianciotti & Ortecho, 2013). El foco en ello dio pie para reflexionar sobre el papel del espacio en los procesos formativos y la manera en que sus características físicas definen cierto tipo de interacciones entre los cuerpos que, en el caso del seminario especializado, se caracterizan por mayor libertad de movimiento y una distribución no jerárquica entre artistas-docentes y estudiantes. Sobre esta horizontalidad cabe señalar que si bien en diferentes momentos se propicia

el protagonismo de las estudiantes, son las artistas-docentes quienes definen la dinámica general de las sesiones y al ser quienes llevan la batuta, ese ideal de igualdad se desdibuja.

La atención a las reacciones de las estudiantes y las modificaciones que las artistas-docentes hacen a su guion inicial evidencian la emergencia de la posibilidad en tanto que muestran flexibilidad y se adaptan al ritmo que marcan las estudiantes con el fin de enriquecer su experiencia en las sesiones. El “hagan lo que quieran” deja ver que no hay una única forma de resolver los retos creativos que las artistas-docentes proponen, que cualquier solución es bienvenida y que las estudiantes tienen libertad de elegir aquellos elementos que les permiten expresar de mejor manera sus ideas y construcciones. A su vez, esa apertura a hacer lo que se desee, muestra la manera en que las artistas-docentes improvisan a partir de su planeación y de la intención que definen para la sesión.

Recuperar la desestabilización de construcciones dicotómicas, permitió mostrar y analizar cómo en el seminario conviven aspectos contrarios que pueden favorecer la posibilidad en tanto que se ponen en juego elementos opuestos que para algunas estudiantes pueden resultar más o menos significativos, pero al estar ambos, es más viable satisfacer las inquietudes o necesidades de todas. El juego dialéctico entre teoría y práctica y entre proceso y producto rompe con la idea de que las obras artísticas son producto exclusivo de la inspiración y de la habilidad manual o física de personas elegidas o genios y evidencia el ir y venir entre el hacer y padecer que caracteriza la creación artística (Dewey, 2008). Así, los productos generados por las estudiantes no están previamente definidos, sino que van tomando forma a lo largo de toda la sesión y son fruto de una indagación constante que implica explorar, experimentar, observar con atención, reflexionar, cuestionar y conceptualizar.

La integración de elementos técnicos y su convivencia con la exploración libre deja ver que un aspecto no excluye al otro y que ambos pueden favorecer las posibilidades expresivas de las estudiantes, y aunque en algunas disciplinas artísticas puede haber ejercicios técnicos específicos centrados en la repetición a partir de un modelo particular, estos son pensados como un entrenamiento a partir del cual las estudiantes pueden ir desarrollando habilidades en cada disciplina y así tener más elementos de los cuales echar mano para concretar expresivamente una idea o emoción.

Finalmente, el análisis del seminario a partir de tres características del performance me permitió evidenciar la posibilidad a partir de su dimensión artística, a la

par que posibilitó exponer las condiciones comunes que se presentan en todas las sesiones del seminario, para así dar pie al análisis de cuestiones pedagógicas específicas en las que emerge la posibilidad y sobre las que me enfoco a continuación.

Capítulo 6. Lo pedagógico del seminario especializado que da lugar a lo posible

*La pedagogía [...] consiste en idear [...] condiciones que
posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos,
la felicidad de sentirse en condiciones de hacer propia
la herencia de los hombres, prolongarla y superarla.
Philippe Meirieu*

En el capítulo anterior, la utilización del performance me permitió mostrar algunos de los aspectos rizomáticos que conforman el seminario especializado y cómo en su conjunto dan lugar a un ambiente de posibilidad para que las estudiantes exploren y produzcan con las artes. En este capítulo me adentro en el carácter pedagógico de algunas de las prácticas de las artistas-docentes para analizar cómo a través de ello emerge la posibilidad. Para lograrlo he construido tres categorías, la primera de ellas refiere a la manera en que la secuenciación de actividades y la interdisciplina juegan para habilitar la oportunidad (Cornu, 2004), es decir, para que las estudiantes reconozcan sus capacidades artísticas y exploren a través de ellas. La segunda categoría tiene que ver con el papel que tiene la colaboración para generar un clima de posibilidad, y la última hace referencia a la manera en que la diversión tienen lugar en el seminario y favorece que las estudiantes se animen a explorar y producir a través de las artes. Para cada categoría recupero de formas distintas referencias de las observaciones y de las entrevistas, y las analizo a la luz de diferentes referentes teóricos.

6.1 La articulación secuencial e interdisciplinaria que habilita la oportunidad

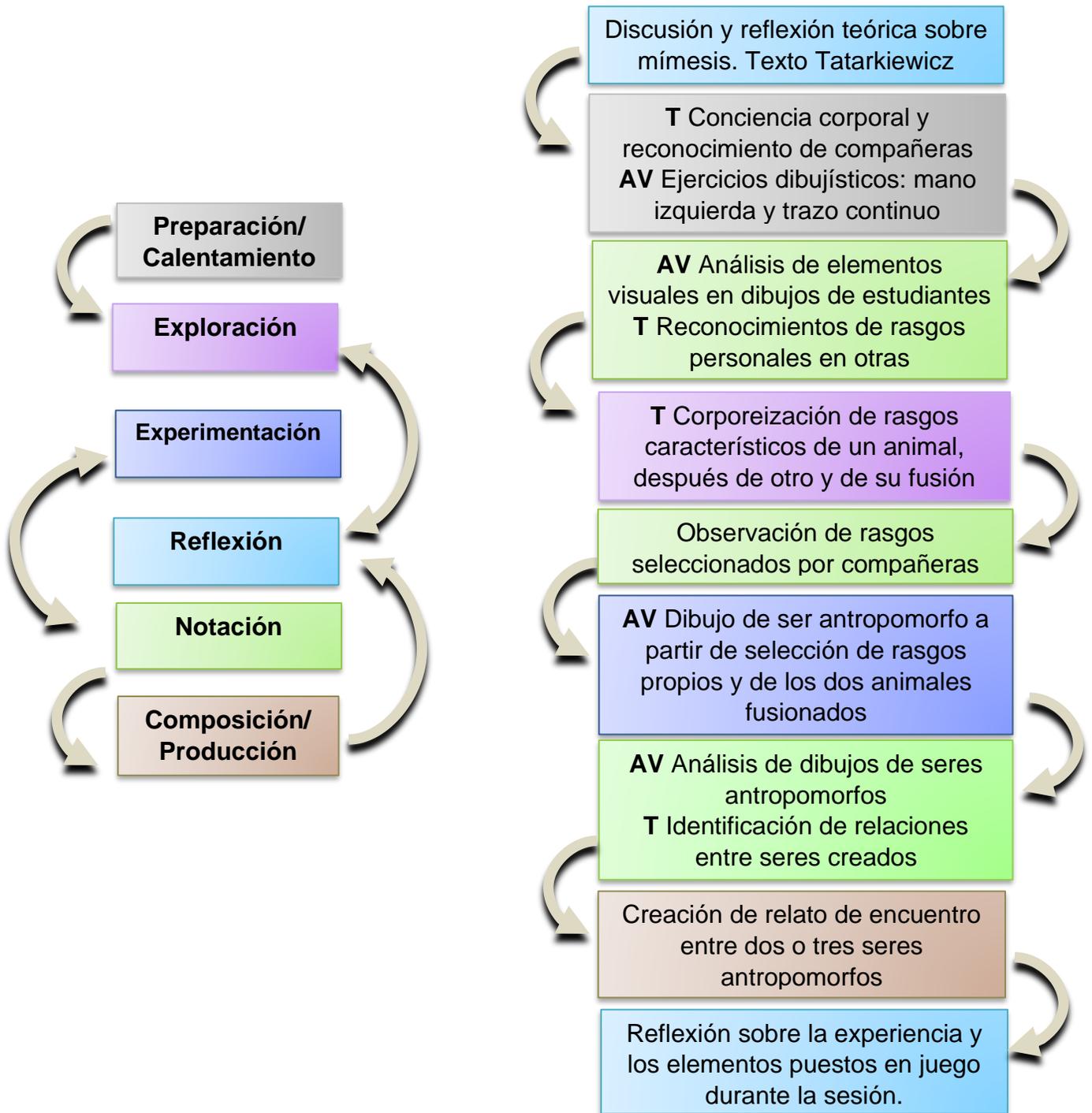
En este apartado centro la atención en describir y analizar cómo la articulación de consignas interdisciplinarias contribuye a que las estudiantes se sientan capaces de explorar a través de las artes. Para lograrlo recupero fragmentos de una sola sesión con la GE y retomo diversos planteamientos teóricos. En el análisis emerge la manera en que el *habitus* de los artistas-docentes se hace presente en sus intervenciones, la vergüenza y resistencia de las estudiantes para producir artísticamente, el papel de la notación para desmontar prejuicios sobre sus capacidades creativas y la forma en que la secuenciación de consignas, el acompañamiento que brindan los artistas-docentes y la interdisciplina juegan en favor de habilitar la oportunidad (Cornu, 2004).

La sesión en la que me centro es la primera en dupla del seminario especializado I que coordinaron Álvaro y Teo y su intención fue abordar el concepto de mimesis a partir

del análisis de un texto de Wladyslaw Tatarkiewicz⁴⁶ y de la elaboración de un relato de encuentro entre dos o tres animales antropomorfos corporeizados y dibujados previamente por las estudiantes. La creación del relato fue resultado de un proceso articulado desde el momento de preparación hasta la composición y en él se intercalaron exploraciones corporales, experimentación dibujística, notación de los productos realizados y reflexiones sobre el concepto de mimesis y la experiencia de creación, tal como se muestra en el siguiente esquema:

⁴⁶ Tatarkiewicz, W. (2008) Mimesis: Historia de la relación del arte con la realidad y Mimesis: Historia de la relación del arte con la Naturaleza y la verdad. En Autor. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (pp. 301-345). Madrid: Tecnos, Alianza. (Línea de Educación Artística, 2017)

Figura 31. Procesos guía en sesión en dupla de teatro y artes visuales con la GE



Fuente: Elaboración propia

De esta sesión únicamente recupero fragmentos específicos y al igual que en el capítulo anterior, los divido en segmentos numerados y marco en negritas cuestiones a resaltar que recupero para el análisis.

Fragmento 1:

1. La sesión comienza con la exposición por parte de los artistas-docentes sobre las características del seminario, la lectura del programa y la formulación de algunas dudas por parte de las estudiantes, aclaradas éstas, se da paso a la revisión de los planteamientos del texto teórico que guía la sesión a partir de una lluvia de ideas sobre lo expuesto en el texto, la elaboración de organizadores gráficos en dos equipos y preguntas reflexivas de todas las integrantes.

2. Al concluir con ello **Teo comienza a dirigir la parte práctica con un calentamiento**, pide que hagan un círculo en medio del salón en el que se puedan integrar todas con la misma distancia entre cada una. Él y Álvaro forman parte del círculo. Solicita **que observen a cada una de las integrantes** y continúa con una **activación corporal** en la que frotan sus manos y dan toques leves con ellas en todo su cuerpo, toques que “suenen más a masajito”. Mientras da las indicaciones él lleva a cabo todos los movimientos y tanto las estudiantes como Álvaro lo siguen.

3. Una vez que han recorrido todo su cuerpo, señala **cómo deben colocarse**: con la columna derecha, las rodillas levemente flexionadas y los pies al ancho de sus caderas. Les pide que comiencen a moverse desde la columna como una serpiente y que poco a poco hagan más grande el movimiento incorporando también las rodillas, especifica que si necesitan sacar un suspiro, lo hagan. Señala que conforme el movimiento vaya creciendo lleguen a tocar el piso con las manos y vuelvan a subir, pero al hacerlo deben doblar las rodillas para que se acomoden las vértebras una a una y así lleguen a la vertical. Él hace el movimiento muy claramente de tal forma que muestra la manera en que primero se enderezan las rodillas, luego la cadera, después la espalda, los hombros, el cuello y hasta el final la cabeza. Indica que lo hagan a su propio ritmo prestando atención en su respiración, intentando ajustar que cuando suben inhalan y cuando bajan exhalan. Les pide ir disminuyendo la amplitud del movimiento hasta que solo se mueva la columna y luego se detenga.

Figura 32. Balanceo corporal



Estudiantes y Álvaro siguen indicación de Teo de balancear el cuerpo hacia atrás y adelante. Archivo personal

4. Ya en la vertical, pide que **vuelvan a mirar a todas las compañeras** y comiencen con un balanceo hacia adelante y hacia atrás, que poco a poco van incrementando hasta que se convierte en una caminata dejando salir un pie primero. Todas comienzan a caminar libremente por el espacio, mientras lo hacen Teo les pide que presten atención a sus pies, después a las rodillas y luego a las caderas.
5. **Álvaro camina con ellas e interviene en la guía de Teo:** “¿Será que podemos también hacer conciencia del **tipo de trayecto** que estoy haciendo? Es decir, estoy poniendo atención en las caderas, pero al mismo tiempo estoy haciendo un trayecto. Veamos si puedo hacer esos dos tipos de atención”.
6. **Teo continúa** con la guía de la caminata y pide que presten **atención a los movimientos** en los hombros y luego al cuello y la cabeza “¿Cómo está funcionando **esa articulación** cuando **cambio de dirección?**”.
7. Les pide que durante toda la sesión intenten mantener la atención en sus articulaciones y la **abran al espacio** considerando lo que han **observado de los trayectos** que han ido haciendo, “pero también a las texturas del espacio”. Solicita que **perciban desde el tacto, lo visual y lo cognitivo; el espacio** que los contendrá durante tres semestres e identifiquen sus características físicas.
8. Todas continúan caminando en silencio. Les pide que ahora dirijan su atención **hacia las integrantes del grupo**, que se miren sin quedarse mucho tiempo con alguna, reconozcan sus rasgos característicos en relación “con algo físico, fisiológico, o con algo de su vestimenta o con un rasgo de carácter que noten en su

gesto” y encuentren un rasgo característico distinto cada vez que se encuentren con esa persona.

Figura 33. Caminata por el espacio



Estudiantes caminan por el espacio siguiendo indicaciones de Teo.
Archivo personal

9. Siguen caminado por un minuto más para que puedan ver a todas e identificar ese rasgo. Les pide se distribuyan en el salón de tal forma que se ubiquen frente a uno de los espejos y haya espacio suficiente entre ellas. Solicita que se observen y noten también algunos rasgos característicos personales. Les dice que también pueden **moverse** frente al espejo y realizar acciones cotidianas (pararse, sentarse, acostarse, girar).

10. **Álvaro interviene**, les pide que exploren las posibilidades que les da el espejo para observarse. Comenta que hagan conciencia de qué es lo que están observando de ellas y presten atención en las **calidades visuales** de su cuerpo, “**líneas, tonos, formas, volúmenes, profundidades**”.

11. Les pide que exploren una postura que les permita observar su reflejo mientras se dibujan. Diana se coloca acostada entre las barras de ballet que rodean los espejos, pero al ver que se le dificulta sostener la hoja dice, “mejor no”. Álvaro le dice que puede ser esa postura, pero que **la hoja debe estar pegada en el espejo**. Después se dirige a todo el grupo para señalar que **pueden elegir una postura arriesgada**, pero que piensen **dónde y cómo deberá estar el papel, su mano y el lápiz**. Señala que deben **decidir “qué de lo que observan mis ojos de mí, frente al espejo, quiero plasmar”**.

12. **Teo interviene** diciendo que **hay una mesita y banquitos por si los requieren**. Álvaro repite lo dicho por su dupla y lanza la pregunta “¿Quiénes son zurdas?” Solo una estudiante dice que es ambidiestra. A quienes no tienen hoja y lápiz con ellas, les pide que vayan a su mochila por el material y agrega que el ejercicio será con la mano izquierda, en ese momento se escucha un “**Nooo**” de una de las estudiantes, varias comienzan a quejarse y se escuchan risas.

Figura 34. Dibujando con mano izquierda



Estudiante dibuja con la mano izquierda frente al espejo.
Archivo personal

13. Ya que las estudiantes están en la posición elegida, Álvaro continúa con las indicaciones: “**no se vale borrar, es un ejercicio de tiempo, entonces en cinco minutos tenemos que hacer el trazo con la mano izquierda**” se vuelven a escuchar risas. Agrega que **al trabajar con la mano izquierda, se activa el hemisferio derecho**. Reitera que es una consigna **con tiempo y que lo cronometraré**, se escucha una expresión de queja: “**Ahhhh**”, él recuerda que **no es posible borrar**.

14. Las estudiantes comienzan con el ejercicio. Álvaro explica que están jugando dos elementos en relación que tendrán que conectar: 1) pulso y ojo y 2) el soporte en el que dibujan y el soporte en que se reflejan, “**es decir, la realidad que veo en el reflejo, con su búsqueda mimética que va al soporte**.” Agrega que **no se preocupen si no sale como en su cabeza lo imaginaron**.

15. **Teo complementa** especificando que **en la mimesis hay una selección de información** y no se incorpora todo lo que se observa.

16. Cuando faltan dos minutos para que el ejercicio concluya, Álvaro hace la acotación y Viri dice **“Ay nooo”**. Mientras las estudiantes dibujan, **ambos artistas-docentes observan su proceso y comparten explicaciones** respecto a las razones por las que puede resultar más complicado hacerlo con la mano contraria a la que utilizan cotidianamente.

17. Termina el tiempo y Álvaro dice: **“¡Listo!, a donde llegaron lo dejan al lado y agarran la otra hoja”**. Algunas estudiantes se paran para ir por el papel, **Teo les recomienda que se lleven dos** “por si las dudas, para que ya no den otra vuelta”.

18. Álvaro señala que deben **decidir si continúan con la misma postura o eligen otra** y da la consigna para el segundo ejercicio: **“esta composición la vamos a hacer con línea continua, no tengo que despegar el lápiz del papel, pero, o sea, esta sí va a ser con la mano derecha, pero no voy a despegar el lápiz del papel”**. Les recomienda que antes de dibujar, **observen su postura con la finalidad de identificar la forma corporal que van a plasmar**, señala que si lo necesitan pueden regresar sobre la misma línea, pero **no es posible borrar**. Contesta algunas dudas y menciona que también tendrán **cinco minutos contados**.

Figura 35. Dibujando en diferentes posiciones



Estudiantes siguen indicaciones de Álvaro para explorar el dibujo.
Archivo personal

19. Empieza a correr el tiempo, las estudiantes observan su postura por varios segundos y posteriormente comienzan a dibujar, mientras lo hacen, se escuchan algunas risas, Álvaro observa y les da algunos consejos: **“piensen en este dibujo de Picasso que hacía en las corridas de toros sin despegar el lápiz”**, **“deja que**

el pulso te lleve". Teo hace el ejercicio junto con las estudiantes y pregunta a Álvaro si puede ver el dibujo o sólo su reflejo, este aclara que puede ver ambos.

20. Al faltar dos minutos, Álvaro **vuelve a hacer la acotación sobre el tiempo** que resta. Teo termina en ese momento, se pone de pie e intercambia con su compañero algunas palabras que no alcanzo a escuchar, pero supongo que tienen que ver con la actividad que sigue.

21. Algunas estudiantes terminan antes del tiempo establecido y comentan entre ellas algunos detalles que registraron en su dibujo. **Álvaro indica** que si ya terminaron, **lleven ambos dibujos al centro del salón para poder observarlos**, en ese momento se escuchan más risas por parte de las estudiantes, una de ellas, Rina, dice "**Ay nooo**".

22. Álvaro señala que los pongan juntos y **Teo especifica que los coloquen en dos columnas**, una para los de la mano izquierda y otra para los de la derecha. Conforme comienzan a colocarlos Pili y Carmen se ríen de manera franca (no en tono de burla, sino como nerviosas). Ya con los 20 dibujos en el centro del salón y con todas las integrantes alrededor de ellos, **Álvaro dice que harán una lectura rápida de éstos** y se coloca en cuclillas. (GE Dupla AV-T)

Para este momento hago una pausa con la finalidad de analizar varios de los aspectos resaltados. Como se observa, Teo comienza la parte práctica de la sesión con un calentamiento cuidadoso y secuenciado centrado en el cuerpo (segmentos 2, 3 y 6) y al mismo tiempo enfatizando la relación con las otras y su reconocimiento a través de la observación (segmentos 2, 4 y 8), ambos elementos son constitutivos del trabajo teatral que reflejan su *habitus* como actor (Bourdieu, 1997) incorporado en su formación universitaria y en su práctica profesional y que se deja ver en su práctica docente interdisciplinaria (Andión-Gamboa, 2012).

Sobre el elemento corporal, destaca la guía minuciosa de Teo para que las estudiantes tomen conciencia de su cuerpo y realicen el calentamiento. Si bien él lleva a cabo los movimientos y con ello marca un referente sobre lo que les pide que hagan, especifica que lo hagan a su propio ritmo y en ningún momento señala que deben hacerlo exactamente igual a cómo él lo marca, las especificaciones más bien van encaminadas a evitar posibles lesiones. De esta forma, la guía lenta y detallada favorece que las estudiantes comprendan los movimientos y los lleven a cabo todas, y aunque en la ejecución es notorio que algunas estudiantes tienen más experiencia realizando acciones

corporales y hay otras a quienes les cuesta más trabajo, Teo no lo hace evidente y no emite un juicio de valor respecto a cómo se mueven.

Me interesa enfatizar en este último aspecto pues la construcción sociohistórica que se ha hecho sobre el arte (Shiner, 2004) marca ciertos referentes respecto a la perfección en la ejecución o el producto, referentes que pueden generar vergüenza (Ahmed, 2015) en quienes no los cumplen y que se deja ver en el comentario de Alba recuperado en el apartado 2.4 o en afirmaciones como: “No se me da dibujar”, “Como dice [mi compañera], que para ella la plástica no es lo suyo, pues a mí la expresión corporal realmente es algo muy nuevo para mí”, “Al igual que muchos de ustedes, pienso que no soy muy bueno dibujando” (GE Cierre U) de Viri, Dalia y Uriel respectivamente. Sin embargo, ese ideal de perfección y por ende esa vergüenza por no lograrlo, no tiene lugar en este momento específico pues además de que la intención del ejercicio se aleja de lograr una ejecución técnica perfecta, Teo no hace comparaciones entre los movimientos de las estudiantes ni califica algunos como correctos o incorrectos, situación que propicia que las estudiantes se animen a hacerlos desde sus posibilidades, habilitando así la oportunidad (Cornu, 2004) en tanto que se favorece que las estudiantes se sientan capaces de hacer algo, en este caso, mover su cuerpo a partir de consignas específicas.

Ese descentramiento en la ejecución técnica perfecta es favorecido a la vez por el reconocimiento de las otras. Un reconocimiento enfocado a su presencia (segmentos 2 y 4) y a la identificación de rasgos característicos (segmento 8) que, tal como es manejado por Teo, lejos está de hacer una comparación o establecer jerarquías entre las estudiantes a partir de sus habilidades, sino de advertir que esas otras están ahí y que tienen características distintas a las propias. Esto contribuirá a generar un ambiente grupal, que de acuerdo con lo que el artista-docente comparte en la entrevista, es una preocupación central en su trabajo que proviene de su experiencia en el teatro comunitario y de su formación con Adam Guevara (ver su perfil en el apartado 4.1.4), a través de la cual busca fomentar un ambiente seguro e íntimo en el que se reconozcan las habilidades de todas las participantes (Cornu, 2004; Freire, 2012) para así propiciar que haya empatía entre ellas y sean conscientes de que todas pueden aportar al trabajo colectivo desde lo que son y lo que saben. Situación que a su vez favorece que todas se animen a explorar y compartir en un ambiente respetuoso y afectivo (Freire, 2016; hooks, 2016).

Otro de los aspectos que se relaciona con su *habitus* teatral y particularmente con el trabajo de dirección, tiene que ver con la atención a los pequeños detalles, pues en la puesta en escena cualquier elemento (escenográfico, sonoro, de iluminación o actoral) tiene

un significado (Brook, 1998) y aunque en este fragmento específico no tiene lugar propiamente una escena teatral, destacan varios momentos en los que Teo está atento a diferentes detalles que contribuyen a crear un ambiente de seguridad para explorar, un clima que en palabras de Skliar (2009) supondría hospitalidad. Este ambiente implica, además de los aspectos señalados en párrafos anteriores, la consideración de elementos que pueden favorecer la resolución de lo que se les solicita y que se traducen en acciones específicas que él lleva a cabo: señalar mobiliario que las estudiantes pueden utilizar para colocarse en la postura que dibujarán (segmento 12), recuperar un aspecto específico sobre el trabajo mimético que pueden considerar para la realización de su dibujo (segmento 15), recomendar que tomen el material suficiente para no interrumpir su proceso (segmento 17) e indicar cómo colocar los dibujos creados para distinguirlos (segmento 22).

Estos detalles que podrían pasarse por alto y que en términos prácticos no necesariamente afectarían el proceso de las estudiantes y el cumplimiento de las consignas dadas por Álvaro, dejan ver una atención y cuidado de la situación educativa que, como plantea Dewey (1967) exige al educador estar atento de las condiciones objetivas y tácitas con las que interactúan los estudiantes en el proceso formativo y que, en palabras de Brailovsky (2020), supone la conjugación de los roles complementarios de arquitecto y anfitrión del trabajo docente.

A estos detalles, Teo presta atención de diferentes maneras en todas las sesiones observadas. En el fragmento de este apartado resalta el hecho de que lo hace en los momentos dirigidos por su compañero Álvaro lo cual deja ver que no sólo lo hace en ejercicios propiamente teatrales en donde cada detalle significa (Brook, 1998) pues su intención no tiene que ver exclusivamente con la limpieza que requiere una representación teatral, sino con el cuidado en la escena o situación educativa, un cuidado que contribuye a que las estudiantes resuelvan la tarea solicitada.

La intervención de Teo en los momentos plástico-visuales de la sesión también tiene lugar de manera inversa, es decir, Álvaro interviene en los momentos dirigidos por Teo, pero su intención es distinta pues está enfocada a complejizar la experiencia de las estudiantes introduciendo elementos visuales relacionados con el espacio, tal como se muestra en el segmento 5 en el que les solicita prestar atención a los trayectos que van realizando. Sobre ello me interesa señalar la manera en que Teo recupera lo que su compañero lanza al grupo y lo articula con la atención corporal en la que ha centrado el calentamiento. En la pregunta “¿Cómo está funcionando esa articulación cuando cambio de dirección?” del segmento 6 fusiona tanto lo corporal como la vivencia del espacio,

vivencia sobre la que profundiza en el segmento 7 al solicitarles expresamente que presten atención a las características del salón.

Sobre esta concatenación me interesa evidenciar que si bien las referencias al espacio por parte de Teo pueden leerse como una incorporación de los elementos visuales que su compañero pone sobre la mesa y que ello contribuye a que el planteamiento de ambos artistas-docentes esté articulado, también son reflejo de su *habitus* disciplinar como actor y director teatral cuya praxis exige prestar atención al espacio, ser consciente de cómo éste afecta los cuerpos y considerarlo como un elemento importante en la escena teatral (Brook, 1998), y en este caso, en la escena educativa.

La solicitud de colocarse frente al espejo y realizar movimientos (segmento 9) da pie para que Álvaro comience con la exploración dibujística-visual, lo que a su vez evidencia que hay comunicación en la dupla y conocimiento de lo que el compañero hará durante la sesión debido a la planeación conjunta que realizaron previamente. Cuando Álvaro comienza con la dirección de su exploración (segmento 10), las estudiantes ya tuvieron un trabajo previo de reconocimiento corporal dirigido por Teo y esa sensibilización influye en la manera en que las estudiantes perciben su cuerpo frente al espejo y, por ende, en la identificación de los elementos visuales que Álvaro especifica durante su guía.

Enfatizo en este aspecto pues permite mostrar que las consignas de los artistas-docentes no son gratuitas, es decir, tienen sentido en tanto que abonan a lo que desde la disciplina se busca (en el caso de Teo, la conciencia corporal y el reconocimiento de las otras) pero al mismo tiempo, pueden aportar a lo que al otro artista-docente le interesa explorar desde la suya, pues aunque provienen de un lenguaje distinto, han sido realizadas por las estudiantes y al experimentarlas dejan una huella corporal y cognitiva que pueden recuperar para la siguiente petición de Álvaro. De esta forma, la articulación entre disciplinas que se concreta en la conexión entre las consignas de cada artista-docente, da lugar a lo que Dewey (1967) señala como el principio de continuidad de la experiencia, continuidad o entrelazamiento que puede favorecer que las estudiantes tengan más elementos para resolver lo planteado por Álvaro y se sientan más cómodas o seguras para llevarlo a cabo.

Respecto a la guía de Álvaro me interesa señalar que, a diferencia de Teo quien hasta el momento aborda elementos constitutivos del teatro pero que no son los que usualmente se asocian a esta disciplina (actores, personajes, escenario, guion, escenografía, vestuario, maquillaje, etc.), el artista-docente se centra desde el inicio en la observación e identificación de elementos vinculados comúnmente con las artes visuales:

“líneas, tonos, formas, volúmenes, profundidades” (segmento 10). La consideración de estos elementos desde el comienzo, así como los diferentes ejercicios dibujísticos y los aspectos que considera para guiarlos, reflejan un trabajo más centrado en aspectos técnicos de su disciplina en el que se dejan ver diferentes cuestiones relacionadas con su *habitus* como artista visual (Bourdieu, 1997) y con su formación docente, así como aspectos relacionados con la creación de un ambiente de posibilidad para que las estudiantes se animen a explorar a través del trazo.

Esta guía más técnica pudiera parecer un tanto más acotada o determinada por Álvaro, pero desde el inicio hay libertad en tanto que las estudiantes deciden “qué de lo que observan [...] quier[en] plasmar” (segmento 11) y eligen la postura que desean dibujar. Este último hecho propicia que el artista-docente esté pendiente de las necesidades que van surgiendo a partir de esa elección y haga una acotación respecto a la colocación de los recursos que utilizarán para llevar a cabo el dibujo: mano, lápiz y papel (segmento 11). Esa acotación podría considerarse una obviedad para personas acostumbradas a dibujar en diferentes posiciones, sin embargo, no todas las estudiantes del seminario cuentan con esa experiencia, en ese sentido, al hacer ese señalamiento, Álvaro brinda información que puede generar mayor seguridad para llevar a cabo lo que se solicita, acción que se refuerza con el señalamiento de Teo –repetido después por Álvaro– sobre el inmobiliario del salón que pueden utilizar para colocarse en una posición más cómoda (segmento 12). Estas acciones se relacionan con lo que Meirieu (1998) plantea acerca de la responsabilidad del docente de diseñar situaciones y considerar elementos para que los aprendices se atrevan a hacer algo que no saben, así como con lo que Eisner (2004) especifica respecto a la importancia de prestar atención en las tareas que se solicitan y las indicaciones que se dan de tal forma que éstas favorezcan que el alumnado afronte los retos que se le piden y así, se habilite la oportunidad (Cornu, 2004).

Cuando Álvaro señala que el primer ejercicio dibujístico será con la mano izquierda, llama la atención la resistencia de las estudiantes a través del “Nooo”, las quejas y las risas (segmento 12), reacciones que a su vez reflejan sus referentes de perfección respecto al hacer artístico y la emoción de vergüenza señalada en párrafos anteriores. Sobre estos aspectos Álvaro comparte en la entrevista que en ambas generaciones detecta que

hay desde el trabajo con la parte plástica, un muro [...]: <<no sé dibujar, no sé hacer esto, la parte plástica siempre me cuesta>> [...] <<soy bruto>>, lo han dicho así, con esa palabra <<soy bruto con las manos>>, <<nunca he hecho manualidad>> o

no sé, <<no tengo habilidad plástica o manual>>, <<no sé manejar los materiales, soy sucio o sucia>>. (E Álvaro 07/08/2019)

Ese “muro” también emerge en algunas estudiantes que tienen formación disciplinar en el área y que, de acuerdo con lo que dice en la entrevista, vienen de “*un habitus, un saber*” que en ocasiones no les permite salir de las maneras de hacer aprendidas y que llegan a decir: “<<*así debe de ser*>> ¿no?, <<*mira, así se hace, así lo he hecho*>>” o a establecer juicios respecto a las otras: “<<*pues es que veo que mis compañeros no se esfuerzan, [...] no se preocupan por materiales, veo que no le ponen interés [...] no compran pinceles*>>” (E Álvaro 07/08/2019). Ante esta situación Álvaro reconoce que se enfrenta a un doble reto como docente:

por un lado, movilizar a los que vienen de disciplinas que tienen que ver con la plástica o lo visual o más que vengan de las disciplinas, que han tenido experiencias, [sacarlos de] estos lugares ya conocidos para que se permitan experimentar. Y a los otros, a los que tienen estas inseguridades de plasmar un dibujo, <<que no sé dibujar>>, darles la confianza para dejarse fluir ¿no? (E Álvaro 07/08/2019)

En ese sentido, los dos ejercicios propuestos por Álvaro (segmentos 13 y 18), pretenderían sacar a las estudiantes de esas formas de hacer sedimentadas y darles confianza a través de la experimentación y del fluir con el trazo, permitiendo “que el pulso [las] lleve” (segmento 19). Asimismo, el énfasis en no borrar (segmentos 13 y 18) las invita a continuar con el trazo sin detenerse a corregir el “error” lo que a su vez lleva a superar la idea de la hechura perfecta y a reconocer la equivocación como parte del trazo mismo.

Ante esto me gustaría señalar que la perfección en el arte acuñada históricamente (Shiner, 2004, Benjamin, 2011) en ocasiones ha llevado a imaginar que en el proceso de producción artística, la “inspiración” no da lugar a borrones, tachas o errores, imaginario que no coincide con lo que distintos artistas hacen y piensan respecto a su trabajo (Jarque, 2015). Sobre ello, destaca el análisis que hace Bergala (2007) acerca del proceso de creación cinematográfica en el que recupera las experiencias de diferentes cineastas y algunos artistas plásticos para evidenciar que en la producción artística suceden muchas cosas en el camino y que los imprevistos, eventualidades o errores forman parte del proceso y transforman la idea original que se tenía sobre la obra.

Así, Álvaro en su *habitus* como artista visual hace suyo el error, entiende el papel que tiene en la producción artística y lo lleva a su práctica docente intentando que las estudiantes lo entiendan como parte de su proceso, sin embargo, se debe señalar que las distintas expresiones de queja que tienen lugar durante el fragmento (segmentos 12, 13,

16, 21) dejan ver que en algunas estudiantes, más allá de generar confianza para fluir a través del trazo, puede ocasionar cierta frustración o preocupación por no realizar un producto “bien hecho”. Sobre este aspecto Álvaro señala en la entrevista que en algunas de ellas es evidente el arraigo “*de la cultura escolar o de las prácticas escolares que tiene que ver con esperar el visto bueno, si está bien o está mal, << ¿así?, ¿así lo hago bien? >> [y la preocupación por] la buena factura*” (E Álvaro 07/08/2019).

Respecto a lo señalado por el artista-docente, resulta pertinente recuperar la definición de Viñao (2002) sobre la cultura escolar como el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas entre dicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. (Viñao, 2002, p. 59)

Entre estos aspectos enraizados y en ocasiones incuestionables que conforman la cultura escolar, destacan la estigmatización del error como algo negativo y el papel jerárquico y evaluador del docente quien decide lo que está bien y lo que está mal, situaciones aún vigentes en muchos contextos educativos en los que “[l]a necesidad de certidumbre y previsibilidad, el miedo a fracasar y a equivocarse, así como el aburrimiento son parte constante de las experiencias [...] en las salas de clase” (Rincón-Gallardo, 2020, p. 43). Algunos de estos aspectos van de la mano con lo que Pineau (2014) y otros especialistas definen como “estética escolar” que, entre otras cosas, supone la imposición de un orden civilizado, higiénico y armónico en el que no cabe el caos o el error y en el que se acondiciona el gusto hacia ciertas formas de belleza y normalidad. De esta forma, tanto la cultura y la estética escolar a las que las estudiantes se han expuesto a lo largo de su trayectoria educativa, como la creencia arraigada respecto a la perfección y lejanía del arte (Shiner, 2004; Benjamin, 2011), emergen en sus resistencias para llevar a cabo los ejercicios dibujísticos propuestos por Álvaro, quien, en el fragmento seleccionado, echa mano de diferentes estrategias para generar un ambiente de posibilidad y contrarrestar ese “*muro*” o vergüenza para dibujar.

Entre estas estrategias destaca el acompañamiento puntual y continuo que da a las estudiantes durante toda la exploración, acompañamiento en el que además de darles libertad para explorar y elegir, les brinda información específica para resolver los retos que les propone. Esta información se concreta en diferentes formas de su discurso:

- 1) Explicaciones sobre los elementos que se ponen en juego en lo que les está solicitando: conectar el ojo y el pulso y el reflejo y el papel (segmento 14) o los

aspectos que juegan cuando utilizan la mano contraria a la que suelen usar (segmentos 13 y 16).

- 2) Consejos para resolver lo que les pide: no preocuparse si el dibujo no corresponde a como lo imaginaron (segmento 14), darse un tiempo para observar su postura e identificar la forma que van a registrar (segmento 18) o permitir que el pulso las lleve (segmento 19).
- 3) Referencias o ejemplos: la recuperación de la imagen de Picasso dibujando en la plaza de toros (segmento 19). Sobre este recurso cabe decir que es una constante en sus prácticas que tiene lugar en casi todas las sesiones en las que lo observé y que podría pensarse como parte de su *habitus* y su estilo de dar clase.

Otro de los aspectos que resalta en su guía es el uso de tiempos acotados para la exploración (segmentos 13, 16, 17, 18, 20), tiempos que pueden generar inconformidad en las estudiantes pero que, como queda explícito en la frase “¡Listo!, a donde llegaron lo dejan al lado y agarran la otra hoja” (segmento 17), también invitan a considerar suficiente lo que se hizo en los minutos definidos para ello, que es adecuada su manufactura y que no es necesario que el dibujo quede perfecto o concluido en su totalidad. Respecto a ello, el artista-docente señala en la entrevista grupal con la GE que es una práctica que aprendió en el IMASE donde “todo lo tenemos cronometrado” y que se fundamenta en un texto de Maxine Greene (2004)⁴⁷ en el que argumenta sobre las posibilidades de lo incompleto, entre ellas, “*la oportunidad de retomar [lo que se ha hecho] en otro momento*” (GE EG 17/06/19), situación que tuvo lugar en esta y otra sesión con la GE en la que lo observé en dupla (GE Dupla AV-D) y en las que solicitó concluir en casa lo comenzado en clase por falta de tiempo.

Una más de las estrategias de Álvaro para que las estudiantes se animen a explorar a través de las artes visuales y rompan con las ideas preestablecidas sobre que no son buenas en ello o que el arte debe ser perfecto, tiene lugar en el momento de notación, lo que él señala en el fragmento como “una lectura rápida de [los dibujos]” (segmento 22) o la acción de, como la nombra en la entrevista, “*relativizar*” ante los juicios que las estudiantes hacen sobre sus producciones y que en esta sesión se concreta en el siguiente diálogo:

Fragmento 2:

1. Álvaro: ¿Qué vemos? ¿Qué hay?
- 2 Viri: ¡Guau!, se ve que ella sí es dibujante (Risas de varias)
3. Álvaro: **Todos somos dibujantes**

⁴⁷ Se refiere específicamente al capítulo “El poder de lo incompleto” (pp. 181-187).

4. Carmen: Nooooo
5. Ilse: Hay niveles
6. Viri: Sí, hay niveles (Varias ríen y hablan al mismo tiempo)
7. Álvaro: **Vamos a ir atrás, o sea atrás prejuicios, vamos a ver lo que hay. O sea, observar objetivamente lo que hay ahí ¿Qué hay? ¿Qué ven?**
8. Carmen: **Rostros**
9. Álvaro: Rostros, ahí está un elemento
10. Dalia: **Siluetas**
11. Álvaro: Siluetas, eso sí está
12. Viri: **Sombras**
13. Diana: **Líneas**
14. Álvaro: Líneas, ¿qué más? (GE Dupla AV-T)

Figura 36. Notación



Álvaro guía la notación de los dibujos elaborados por las estudiantes.
Archivo personal

La pregunta de Álvaro (segmento 1) es interpretada por las estudiantes desde una perspectiva valorativa de la buena factura (segmento 2), valoración que tiene que ver con la cultura y estética escolar (Viñao, 2002; Pineau, 2014) expuestas en párrafos anteriores y con la que Álvaro intenta romper al decir “todos somos dibujantes” (segmento 3), expresión con la que relativiza la idea de que sólo las personas que hacen trazos perfectos o proporcionados pueden dibujar. Sin embargo, en las estudiantes está arraigada la idea de que hay expresiones gráficas mejores que otras, de ahí que lo contradigan (segmento 4), confirmen su creencia acerca de que algunas de ellas dibujan mejor y que “hay niveles” (segmentos 5 y 6). Esta expresión deja ver su perspectiva evaluativa respecto a las

manifestaciones artísticas, pero también evidencia su dificultad para reconocerse como seres capaces de dibujar, forma de expresión natural que se lleva a cabo desde etapas tempranas (Lowenfeld, 1957, 1980) y que, como plantea Álvaro en la entrevista, *“todo mundo sabe [hacerlo] porque poner un trazo en una hoja ya es dibujo”* (E Álvaro 07/08/2019).

La visión de Álvaro de que cualquier persona sabe dibujar –que a su vez coincide con los planteamientos de varios artistas acerca de un arte para todos y la perspectiva de sus compañeras artistas-docentes respecto al arte (ver apartados 2.2 y 4.4)– lo lleva a posicionarse ante la enseñanza de su disciplina desde una actitud abierta, lejana de un enfoque academicista que supone el dominio de aspectos técnicos específicos, pues para él lo que importa en la educación artística es *“el valor formativo [que] tiene pintar, dibujar, bailar”* (E Álvaro 07/08/2019). Por esa razón, ante la renuencia de las estudiantes recurre a problematizar sus dichos evidenciando que en ellos hay prejuicios y las invita a analizar sus producciones para que identifiquen objetivamente lo que hay en ellas (segmento 7). La manera en que el artista-docente lleva a las estudiantes a reconocer “qué sí hay”, la analizo de manera más amplia en Rivera (2021a), en este fragmento basta señalar que su incitación a mencionar los elementos que conforman sus composiciones (segmentos 8, 10, 12, 13) contribuye a distanciarlas de un juicio valorativo sobre sus habilidades dibujísticas, las invita a reconocer los elementos visuales que contienen sus dibujos y con ello favorece la emergencia de un ambiente de posibilidad para la exploración artística.

Esta pausa para observar lo que se hizo revela una intención de hacer cruces entre lo que Eisner (1995) nombra los ámbitos productivo y crítico de la educación artística y con ello ir más allá del mero hacer en el que suele encasillarse a las artes (Acaso, 2009; De Pascual & Lanau, 2018). Este intersticio a su vez posibilita hacer otro cruce interdisciplinario pues es utilizado por Teo para articularlo con la exploración corporal posterior:

Fragmento 3

1. Una vez que Álvaro ha concluido con la dirección del momento de notación, Teo pide a las estudiantes que imaginen **relaciones entre los dibujos**, ya sea de carácter o de forma. Viri hace una relación a partir de las **posturas**, Rina complementa la relación que hace su compañera incluyendo otro dibujo. Ilse los relaciona a partir de la **suavidad del trazo** y Viri comparte otra relación a partir del **detalle** que se pone en una parte del cuerpo.

Figura 37. Rostros y posiciones corporales



Dibujos hechos por las estudiantes con la mano izquierda, sin separar el lápiz y sin borrar. Archivo personal

2. Teo solicita que tomen un dibujo distinto al que elaboraron, formen un gran círculo y se coloquen **en la misma posición del dibujo que eligieron**. Mientras las estudiantes hacen lo solicitado, Álvaro recoge los dibujos no seleccionados y Teo distribuye por todo el salón cartas que contienen imágenes de animales representados por los indios Dakota.

Figura 38. Colocación de material



Álvaro recoge dibujos y Teo esparce cartas de animales. Archivo personal

3. Cuando las estudiantes se han colocado en la posición del dibujo elegido, Teo dice “observen quién tiene la suya y **obsérvense en el otro, a ver qué ven de ustedes**”.

4. Después señala que harán una ronda en el que cada una nombrará el “**rasgo característico suyo que sí pueden ver en el otro**”. Álvaro especifica que puede ser un rasgo físico o uno de carácter, Teo asiente.

5. Una vez que las estudiantes nombran su rasgo característico, Teo les pide que caminen por el espacio, intenten pasar por todas las cartas volteadas distribuidas por el piso (ellas no saben su contenido), identifiquen la que más les llama, se coloquen frente a ella y la volteen cuando les indique, al hacerlo se escuchan algunas risas y gritos de emoción. Él especifica que todos son **animales** y comienza a guiar una exploración para que **corporeicen al que les tocó**. (GE Dupla AV-T)

De este fragmento me interesa señalar que las vinculaciones de las estudiantes (segmento 1) dejan ver cierta apropiación de los elementos visuales que Álvaro enfatizó durante su guía, apropiación que refleja la superación de prejuicios sobre la “buena factura” y el desarrollo de habilidades perceptivas que posibilitan la identificación de cualidades visuales. Esta situación es aprovechada por Teo para que, a partir de esa identificación, las estudiantes elijan un dibujo distinto al que elaboraron e imiten la postura de una compañera (segmento 2). De esta forma, la tarea de imitar la colocación de un cuerpo que no es el suyo, se ve enriquecida por el ejercicio anterior de notación e identificación de elementos visuales, es decir, las estudiantes cuentan con un antecedente perceptivo visual que facilita la acción corporal. Esta articulación entre percepción y producción remite otra vez a los ámbitos productivo y crítico, señalados por Eisner (1995) pero también a la relación dialéctica entre el hacer y el padecer que Dewey (2008) evidencia al explicar el proceso de creación artística y sobre lo que profundicé en el segundo capítulo.

Por su parte, la consigna “obsérvense en el otro, a ver qué ven de ustedes” (segmento 3) fortalece el vínculo y reconocimiento entre estudiantes que Teo ha promovido desde el calentamiento y que, como ya se señaló, tiene que ver con su *habitus* teatral y con la importancia que da a las relaciones entre estudiantes. El hincapié en identificar en el cuerpo de la otra un rasgo característico personal (segmento 4) es parte del andamiaje que Teo construye para que posteriormente, a través de una exploración guiada, las estudiantes logren identificar rasgos esenciales ya no de ellas ni de sus compañeras sino de un animal que tendrán que corporeizar (segmento 5).

En este sentido, la secuenciación y articulación de acciones que en este fragmento comienzan con la recuperación del ejercicio de notación dirigido por Álvaro, ha abonado para que las estudiantes tengan referentes suficientes para llevar a su cuerpo rasgos particulares de un animal y así, habilitar la oportunidad (Cornu, 2004) y que las estudiantes se sientan capaces de hacerlo. Cosa distinta habría sido si, sin la secuencia de este fragmento y de las que lo antecedieron, se solicitara a las estudiantes actuar como un águila, ocelote o tortuga sin contar con referentes previos. Por esa razón, en aras de escudriñar cómo los artistas-docentes favorecen un ambiente de posibilidad para que las estudiantes se animen a explorar y producir artísticamente, resulta necesario mostrar ese andamiaje y evidenciar que, como mencioné en líneas previas, ninguna consigna es gratuita y todas aportan al proceso creativo de las estudiantes.

Como se ve en la Figura 31, el proceso creativo pensado para esta sesión tiene su consumación en un relato de encuentro entre dos o tres seres antropomorfos. Para llegar a ese relato faltan aún varios momentos de exploración, experimentación y notación que no describiré a detalle pero de los que recuperaré consignas e intervenciones específicas de los artistas-docentes que dejan ver, por un lado, el acompañamiento continuo para apoyar a las estudiantes en la consecución de las tareas solicitadas, y por otro, la manera en que la presencia de las perspectivas disciplinares del teatro y las artes visuales favorece que las estudiantes cuenten con elementos de diferente naturaleza para lograr lo requerido en el proceso y en la composición final.

Respecto al acompañamiento durante la exploración centrada en corporeizar primero a uno y después a otro animal destaca lo siguiente:

Fragmento 4

1. En seguida de que las estudiantes voltean la tarjeta del animal que les tocó, Teo dirige una exploración guiada para que logren llevar al cuerpo sus rasgos característicos. Álvaro también participa.
2. Teo: **¿Qué animal es? ¿qué rasgos característicos tiene ese animal?** Puede ser en su comportamiento o puede ser en su forma. Piensen en ese animal más allá de la tarjeta. Imagínense **¿dónde habitaría ese animal? ¿qué acciones realiza? ¿cómo se mueve? ¿cuáles son sus hábitos? ¿vive de día o vive de noche? ¿es cazador o recolector?** (risas) Ustedes vayan definiendo, reconociendo primero cuáles son los rasgos característicos de este animal.
3. Álvaro: **Cómo se relacionan ¿no?** en el imaginario social.

4. Teo: Exacto, qué convenciones se han creado alrededor de este animal o qué significados le dan en la cultura [...] Ahora vamos a centrarnos más en la corporalidad de ese animal ¿sí? [...] y **en este asunto mimético del que vamos a estar hablando en esta unidad**, vamos a tratar de darle cuerpo a ese animal [...] váyanse ustedes como transformando (risas), no, tomando esa forma. **En la mimesis nosotros seleccionamos cuáles son las partes que vamos a mimetizar ¿no?** O sea, podemos concentrarnos en la forma o podemos concentrarnos en el comportamiento.

5. Viri: **¿El sonido?**

6. Teo: **Sonido, sí.** Pueden poner énfasis en el sonido, o en una parte de ese animal también.

7. Álvaro: **O una parte corporal hace el animal.**

8. Teo: También, también, o sea, pueden hacerlo con todo su cuerpo, con una parte de su cuerpo, con la combinación Demos unos tres minutitos para que exploren cómo sería el movimiento en corporalidad.

9. Las estudiantes comienzan a explorar y se escuchan varios sonidos. **Tanto Teo como Álvaro están atentos a lo que hacen.**

Figura 39. Exploración corporal



Estudiantes imitan con su cuerpo a un animal. Archivo personal

10. Teo: **Todos los sonidos son bienvenidos**

[...]

11. Teo: Vayan **profundizando** en uno de los rasgos que eligieron [...] Un minutito más [...] **cómo mira, cómo respira, cómo mueve la cabeza, cómo mueve las extremidades, cómo observa a los otros también puede ser .**

12. Mientras las estudiantes exploran, los artistas-docentes voltean las tarjetas restantes que quedaron en el piso.

Figura 40. Recolocación de material



Artistas-docentes voltean tarjetas de animales. Archivo personal

13. Teo les piden que hagan una pausa a su exploración, caminen por todo el salón, observen los animales de las otras tarjetas, y piensen cuál les gustaría elegir para darle cuerpo.

14. Álvaro: **Con cuál se identifican**

15. Teo: **Cuál tiene más que ver con lo que ustedes quieren mostrar**

16. Una vez que han elegido la segunda tarjeta, Teo les pide que hagan lo mismo que con el primero. Mientras exploran las observa y da algunos consejos.

[...]

17. Teo: Profundicen sobre algún rasgo característico [...] **Exacto, si vuela, ¿cuáles son sus diferentes formas de volar?, ¿todo el tiempo está planeando o a veces aletea?** (GE Dupla AV-T)

Como queda explícito en el fragmento, hay un acompañamiento puntual basado en interrogantes abiertas y en recomendaciones precisas que invitan a imaginar posibilidades y ayudan a las estudiantes a realizar la tarea de corporeizar al animal. En ese seguimiento destacan las preguntas iniciales lanzadas por Teo (segmento 2) que contribuyen a afinar la percepción sobre el animal y por ende a identificar cómo se movería para así favorecer la mimesis. De igual forma, la invitación de Álvaro a pensar sobre las construcciones sociales que se han hecho sobre él (segmento 3), brinda más elementos para que las estudiantes elijan aspectos que pueden utilizar para corporeizarlo.

Por su parte, la referencia de Teo sobre la mimesis (segmento 4), además de hacer explícito el vínculo entre la lectura teórica que guía la sesión y la parte práctica, pone sobre la mesa aspectos conceptuales trabajados al inicio de la sesión y su recuperación puede ayudar a tener más claridad sobre la tarea solicitada en tanto que remite a las acciones que, según Tatarkiewicz, supone la mimesis en el ámbito artístico.

La pregunta de Viri sobre el sonido (segmento 5) y la aceptación de su incorporación por parte de Teo (segmentos 6 y 10) dejan ver una apertura a considerar aspectos que para las estudiantes puedan ser significativos y les ayuden al logro de lo solicitado, en ese sentido, tiene lugar una escucha a sus inquietudes y necesidades y se da lugar a éstas en aras de lograr la intención del ejercicio. A su vez, la posibilidad de centrarse únicamente en una parte de cuerpo para representar al animal propuesta por Álvaro (segmento 7), posiblemente detona algunas ideas en las estudiantes sobre cómo pueden utilizar una parte específica para representar las características del animal.

Vale destacar la atención que los artistas-docentes ponen a las exploraciones de las estudiantes y a partir de lo que ellas hacen, dan algunas ideas para profundizar en sus movimientos (segmentos 11, 17) situación que contribuye a que ideen más posibilidades para resolver el reto a partir de lo que ellas mismas están proponiendo. Por último, la posibilidad de que elijan de manera libre al segundo animal, ya sea porque se identifican con él (segmento 14) o porque sus características contribuyen a lo que desean mostrar (segmento 15), favorece que las estudiantes se sientan más cómodas o seguras para llevar al animal a su cuerpo, pues la elección la harán en función de alguna característica del animal que les sea sencillo corporeizar o tenga sentido para ellas.

En general puede decirse que el acompañamiento caracterizado por el oxímoron de una guía libre da a las estudiantes información y referentes para que se animen a explorar a través del cuerpo, al tiempo que las incita a tomar decisiones según sus habilidades e intereses, situación que es recurrente en los diferentes momentos de la sesión.

El segundo aspecto que me interesa hacer notar tiene que ver con que en las consignas y comentarios de cada artista-docente se refleja su disciplina, es decir, una cierta manera de mirar, pensar y entender la realidad (Ander Egg, 1999) –producto de su *habitus* y experiencia profesional– y cómo sus intervenciones, ofrecen a las estudiantes insumos de distinta naturaleza que ellas pueden recuperar según sus necesidades, afinidades o habilidades, para dar solución a lo que les solicitan. La siguiente selección de intervenciones da muestra de ello, a la par que evidencia la forma en que recuperan

ejemplos e incluso el lenguaje de la otra disciplina para abonar a la exploración con las artes y al proceso creativo de las estudiantes:

Fragmento 5

1. Después de la exploración con el segundo animal, Teo les pide que combinen ambos.

2. Teo: Ahora vamos a utilizar esta actividad para hacer un acercamiento, una analogía al asunto del **temperamento y el carácter**. Como ustedes saben, **el temperamento es algo que tiene que ver más con un asunto biológico, un asunto genético y el carácter pues es una construcción que va sucediendo según los medios en los que habitamos [...]** Entonces ahorita vamos a jugar a mezclar esas dos tarjetas en su cuerpo y ustedes vean cómo se combinan esos rasgos característicos de esos dos animales. Qué mantienen de uno y qué mantienen del otro [...] **vamos a combinarlos** y lleven a su cuerpo esa combinación [...] las alas de uno y la cola del otro. **Pensemos en este juego del temperamento que pudiera tener mi criatura [...]** y lo que ustedes quieren mostrar hacia afuera [...].

3. Álvaro: Pensaba si también podría ser no necesariamente visual. Es decir, **en la lectura** planteaba que la mimesis, **hay una mimesis de la naturaleza en cuanto a cosa visual o de la naturaleza en cuanto a proceso**. O sea, yo puedo decir, bueno no voy a copiar la cola, pero quiero su astucia [...] **¿Cómo incorporaría eso que es más no visual, no físico? No lo puedo ver ¿o sí? ¿Sí podría ver la astucia a partir de algún movimiento?** O sea, pensemos sí, en las cualidades visuales del animal, quiero unas alas, sí las tengo, pero también en algunas otras cualidades que puedan determinar. Por ejemplo, el mapache [...] además de lo visual, es nocturno, roba, o sea, ese tipo de cosas. **O la tortuga ¿no? tiene otras cosas que sí están en lo visual ¿o no?**

[...]

4. Teo: Es una cuestión de cualidades que puede haber, porque en la lectura también se mencionaba como **la esencia ¿no?**

5. Álvaro: Ajá, la esencia

6. Teo: O **la energía** de estos animales

[...]

7. Álvaro: [...] O sea, **hay otro tipo de cualidades que están ahí que a lo mejor si no las quieren captar visualmente, ¿cómo las captarían?**

8. Teo: [...] **Estaríamos tirándole a la antropomorfización**, y eso es lo que haríamos ahorita [...] también definan como qué se queda de ustedes.

[...]

9. Después de que las estudiantes exploran por cinco minutos la fusión solicitada, Teo dirige un ejercicio breve de notación para que observen los movimientos de sus compañeras e identifiquen los rasgos característicos que seleccionaron. Al terminar, da la siguiente indicación.

10. Teo: Ahora todos, otra vez **regresamos al espejo** [...] y van a explorar **tres momentos estáticos de su criatura** [...] al menos tres posiciones estáticas en las **que pudieran dibujarse**. Van a seleccionar sólo una, pero hacen por lo menos tres para que tengan de dónde elegir

Figura 41. Intercambios sobre planeación



Artistas-docentes intercambian ideas sobre las modificaciones a la planeación. Archivo personal

11. Álvaro: De manera que **visualmente se puedan identificar esas cualidades** que eligieron

[...]

12. Teo: Sí, que para ustedes sea notorio que están esos dos animales que están en combinación y ustedes, obviamente. **Tal vez se vuelva más evidente en el movimiento, pero a veces cuando tomamos una foto, ahí captamos qué es lo que está sucediendo en la acción.** Entonces, que les funcione para eso su estático

13. Álvaro: Mientras observen identifiquen **qué es lo que permanece de su humanidad y cuáles serían los elementos que no están, pero imagínenlos, de las cualidades visuales del animal o de los animales que eligieron**, o esas otras

cualidades que no son visuales pero que están ahí y que **el cuerpo habla de ellas**. Por ejemplo, esto que decía de la astucia, que a lo mejor pues ¿cómo lo hago visualmente? **¿dónde está en el cuerpo?**

14. Los artistas-docentes dan tiempo para que las estudiantes definan sus posiciones estáticas.

15. Álvaro: “¿Listas, listo?, si ya lo tengo lo voy a fijar, lo fijo, **lo guardo en la memoria corporal pero también en la memoria mental** [...] ¿Ya? Vamos a regresar al soporte de papel y vamos a buscar llevarlo, trasladar **esa imagen que tengo corporal, ese gesto**, a un dibujo, a un trazo [...] ahí ya pueden usar más recursos, o sea, si traen lápices de colores, marcadores, pueden usarlos si quieren.

16. Mientras las estudiantes dibujan su criatura antropomorfa, los artistas-docentes observan su proceso.

Figura 42. Observación



Álvaro observa estrategias dibujísticas de estudiantes.
Archivo personal

17. Álvaro: [...] Por ejemplo, Dalia está usando una estrategia de observar vía internet [...] ese es un recurso también [...] **investigar visualmente a partir de una imagen ya establecida** [...] La otra es jugar con la memoria que uno tiene de ese animal que ya es conocido, y **confiar también en la memoria corporal para trazar lo que yo sentí** ¿no? de sentirme integrado por estos animales. (GE Dupla AV-T)

De este fragmento me interesa hacer notar cómo en lo dicho por los artistas-docentes se evidencia la presencia de las disciplinas de las que provienen, cómo tiene lugar una construcción interdisciplinar en tanto que las imágenes visuales que brinda Álvaro aportan a la resolución de lo corporal y lo corporal y el movimiento aportan a lo dibujístico. Y, por

último, cómo la presencia de esos discursos puede ayudar a las estudiantes a realizar lo que se les solicita.

Para que las estudiantes resuelvan el reto de llevar al cuerpo las cualidades de ambos animales, Teo echa mano de contenidos propiamente teatrales al mencionar dos de los rasgos que constituyen a un personaje: temperamento y carácter, da una breve definición de ambos y en función de ello les pide que intenten considerarlos para la combinación que les solicita (segmento 2). Cabe señalar que en su intervención no hay una intención de que las estudiantes dominen la construcción de un personaje pues ni siquiera menciona este término –a diferencia de en el documento de planeación que los artistas-docentes compartieron conmigo–. El interés de Teo no está enfocado a que las estudiantes comprendan cómo se construye un personaje y conozcan los aspectos que lo conforman, sino a que la información brindada sobre el carácter y el temperamento les ayude a fusionar ambos animales a nivel corporal para después registrarlos en un dibujo y finalmente generar un relato de encuentro entre su ser antropomorfo y otros.

Dicho de otra forma, en la intervención de Teo es claro que habla desde su saber y experiencia en el ámbito del teatro, pero la información que comparte es para aportar a la composición final, no para que las estudiantes se apropien de elementos exclusivamente teatrales. En ese sentido, tiene lugar lo que Ander Egg (1999) menciona respecto a la interdisciplinariedad como actitud existencial que supone apertura, flexibilidad de pensamiento y humildad en tanto que no se toma la disciplina como la única o mejor forma de entender la realidad. A su vez, estas características se pueden evidenciar en la intervención de Álvaro en la que si bien hace un énfasis sobre la imagen visual del animal (segmento 3), también pone en tela de juicio el hecho de que todos sus rasgos característicos puedan concretarse de forma visual y lanza la pregunta a las estudiantes sobre cómo podrían captarlos y fijarlos (segmento 7).

De la intervención en el segmento 3 también llama la atención la referencia al texto teórico para enfatizar el asunto de la mimesis como proceso, referencia que busca aportar elementos para que las estudiantes resuelvan el reto corporal planteado por Teo quien también recupera del texto las palabras esencia (segmento 4) y energía (segmento 6) y posteriormente la idea de antropomorfizar (segmento 8) para brindar a las estudiantes diferentes insumos para resolver lo solicitado.

De las siguientes dos intervenciones de Teo (segmentos 10 y 12) destaca la manera en que lo que solicita a las estudiantes va enfocado a resolver el dibujo. Para ello recurre de nuevo al espejo, enfatiza sobre las posibilidades de lo estático para captar como en una

fotografía “lo que está sucediendo en la acción” (segmento 12) y solicita la exploración de tres posiciones para que elijan la que para ellas sea más clara o significativa para trasladarla al papel. Álvaro por su parte enfatiza en que visualmente sean reconocibles las características de su criatura (segmento 11), cualidades que pueden ser visibles o no, pero “que el cuerpo habla de ellas” (segmento 13). Esta referencia a lo corporal es una constante en las últimas intervenciones de Álvaro (segmentos 13, 15 y 17) que deja ver el reconocimiento que el artista-docente da a la experiencia corporal y cómo ella puede incidir en la representación visual, pues como señala en la entrevista

no es lo mismo hacer el autorretrato o hacer un dibujo del compañero nada más así, libre [...] a que ese dibujo ya viene cargado desde una experiencia escénica o dancística o desde una experiencia con el sonido, con el ritmo ¿no? (E Álvaro 07/08/19)

Así, aunque da importancia a lo visual y al potencial de la imagen para resolver el dibujo (segmento 17), el trabajo que lleva a cabo en el seminario en compañía de sus duplas probablemente lo ha llevado a “pensar quitándo[se] las anteojeras del propio campo profesional” (Ander Egg, 1999, p. 70) y reconocer que si bien su disciplina es importante, hay otros referentes disciplinares que pueden ayudar a resolver las exigencias del trabajo plástico-visual.

Respecto a la manera en que estos cruces disciplinares aportan directamente a la experiencia de las estudiantes para resolver los retos propuestos, recupero algunas de sus intervenciones en el momento final de reflexión sobre la sesión:

1. Maya: A mí me pareció interesante y un reto, cuando estábamos empezando a ver lo de las formas de los animales que de pronto Álvaro propusiera centrarnos en [otras] características [...] A lo mejor puedo tener mayor capacidad corporal, pero entonces también pasar a eso, es un plus, es un reto. Está padre poder trabajar en la dupla desde otras visiones

2. Carmen: A mí también me resultó interesante que ya al haberlo plasmado en el cuerpo y luego depositarlo en papel, me gustó porque aunque nos habíamos imaginado las alas, ya el transportarlo fue como más enriquecedor, o sea, lo tienes más claro, se complementa
[...]

3. Rina: A mí me pareció muy interesante que nos podemos reconocer como creadores [...] así como lo manejaste, un manejo de transformar o pensar en otra cosa, pues quita ese prejuicio de, <<es que yo no sé, no puedo, yo no soy artista>>

[...] O sea nos podemos sentir capaces de crear un dibujo que, si a mí me hubieran dicho al principio, <<vamos a hacer un dibujo de un tlacuache>> (risas), entonces no. (GE Dupla AV-T)

Figura 43. Reflexión final



Estudiantes comparten reflexiones sobre el proceso vivido durante la sesión. Archivo personal

Sobre la intervención de Maya cabe recordar que cuenta con formación teatral de ahí que lo corporal no represente un reto como sí lo fue la propuesta de Álvaro de intentar concretar rasgos de carácter que no necesariamente sean visuales. Dicho “plus” más allá de desanimarla o generar cierto conflicto para dar solución a lo solicitado, es un aspecto que la motiva para encontrar formas de resolver lo que se pide y considera que la visión desde otra disciplina enriquece la solución inicial que ella habría podido dar desde su experiencia corporal y teatral. En ese sentido, la inclusión de la otra disciplina potencializa su hacer pues la invita a considerar otros elementos.

El caso de Carmen es distinto pues no tiene una formación artística, pero como señala en su intervención, la exploración corporal le permitió tener mayor claridad al momento de trazar uno de los rasgos característicos de su criatura, a la vez que le permitió enriquecer su trazo con detalles que probablemente habría pasado por alto si no hubiera prestado atención a ellos en su exploración corporal. De esta forma, la guía de los artistas-docentes y la integración de las dos disciplinas favorecen que la estudiante realice el dibujo de su criatura de manera más fluida.

Por último, en la intervención de Rina se concreta parte de lo que he argumentado en este apartado y que tiene que ver con cómo la secuencia articulada diseñada por los

artistas-docentes y los cruces entre una y otra disciplina favorecen que las estudiantes superen la vergüenza (Ahmed, 2015) para expresarse artísticamente dejando de lado las ideas de perfección que se han construido sobre el arte (Shiner, 2004; Benjamin, 2011) y se reconozcan como personas capaces de crear, habilitando así la oportunidad (Cornu, 2004) y abriendo a la posibilidad de imaginar otras realidades para el mundo y para ellas mismas (Greene, 2005).

6.2 La colaboración entre artistas-docentes y entre estudiantes

Como se alcanza a ver en varios de los fragmentos expuestos en este y el capítulo anterior, en el seminario se presentan vínculos en los que artistas-docentes y estudiantes colaboran entre sí de diferentes maneras. La forma en que la colaboración contribuye a un ambiente de posibilidad emergió durante las observaciones a las sesiones y en este apartado recupero y analizo tres aspectos específicos relacionados con ello: algunas prácticas colaborativas entre las artistas-docentes, estrategias específicas que llevan a cabo para fomentarla en las sesiones y opiniones y experiencias de las estudiantes respecto a la colaboración.

Las prácticas de las artistas-docentes se dan en un campo de trabajo interdisciplinario que supone, entre otras cosas, tener un fin común, dialogar con las compañeras, ceder, colaborar, planear, ejecutar, asumir responsabilidades y reflexionar sobre lo realizado (Ander-Egg, 1999; Krichesky & Murillo, 2018). Es en la ejecución dónde acaecen acciones colaborativas explícitas e implícitas (Wenger, 2001), acciones que son observadas por las estudiantes y –como señalan algunas investigaciones en contextos educativos formales e informales (Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, Paradise, Mejía, Correa-Chávez & Angelillo, 2010; Schick, 2005; Singleton, 1998) –, aunque no haya una intención manifiesta por parte de adultas o docentes de enseñar las actitudes o valores implícitos en sus formas de hacer, éstos son aprendidos por el estudiantado.

En este caso, no es de mi interés evidenciar si las estudiantes aprenden a colaborar porque las artistas-docentes lo hacen, pero como se observa en los siguientes ejemplos, sí es posible decir que las prácticas colaborativas de las artistas-docentes generan un clima particular que supone cordialidad entre ellas y, al ir encaminadas a favorecer la experiencia de las estudiantes durante la sesión, contribuyen a generar un ambiente de posibilidad para explorar y producir con las artes.

Las maneras en que las artistas-docentes colaboran entre sí son muy diversas, una de ellas supone el apoyo en aspectos instrumentales que pueden parecer detalles

insignificantes pero que tienen implicaciones en el desarrollo de la sesión, favorecen la continuidad entre las actividades propuestas por cada integrante de la dupla y reflejan una relación de respeto y ayuda entre ellas. De esos detalles se pueden mencionar acciones como voltear y después recoger entre ambos artistas-docentes las tarjetas de animales utilizadas para generar un ser antropomorfo (GE Dupla AV-T), distribuir rotafolios y materiales de dibujo en el piso para realizar los pictogramas guiados por la dupla (GS Dupla M-AV) o resolver cuestiones tecnológicas para lograr la proyección de un video o la reproducción de música que la dupla utilizará, tal como hizo Teo en una sesión con Dafne (GS Dupla D-T).

Otra forma de colaboración se deja ver cuando se pone a disposición de la compañera los materiales disciplinares que se llevan a la sesión o al apoyar con acompañamiento musical sus exploraciones, como lo hizo Mirna con Dafne en una sesión descrita en el apartado 5.2 (GS Dupla D-M). El apoyo con la música también lo observé de manera inversa en la sesión de cierre de unidad con la GE en la que participaron las cuatro artistas-docentes:

Dafne comienza la sesión dirigiendo un calentamiento corporal con movimientos a ras del suelo al que se incorporan Álvaro y Teo, Mirna aún no llega. Bajo su dirección, poco a poco se ponen de pie, les pide caminar por el espacio con indicaciones precisas y siguiendo el ritmo de la música, en ese momento llega Mirna y se integra. Después solicita que elijan una pareja, cambia la música a una más veloz y pide que sigan el pulso, pide cambiar de pareja en varias ocasiones y con cada una propone acciones distintas para desplazarse e intercambiar los roles de guía, después de aproximadamente cinco minutos de trabajar sobre ello le dice a su compañera: “Todos tuyos Mirna”. En ese momento su compañera toma la batuta, marca con palmadas el pulso mientras todas siguen caminando, Dafne pregunta: “**¿Te sirve la música?**” Mirna asienta con la cabeza y continúa marcando el pulso con golpes leves en diferentes partes del cuerpo que estudiantes y artistas-docentes imitan. Termina la pieza musical, Dafne le dice: “**¿Quieres que siga o la cambio?**” Mirna elige la segunda opción, **Dafne va hacia su computadora y cambia la pieza**, con esta nueva música Mirna dirige un ejercicio en el que combina la marcación del pulso y el acento. Al terminar la canción Dafne pregunta: “**¿Te pongo otra?**”, Mirna contesta: “¿Podemos poner otra?”, Dafne dice “**Sí**”, **se dirige corriendo hacia su computadora** y cambia la canción. (GE Cierre U)

Figura 44. Marcando el pulso



Estudiantes y artistas-docentes imitan a Mirna y marcan el pulso de la música con palmadas en su cuerpo. Archivo personal

En esta situación particular se deja ver la disposición por parte de Dafne de apoyar a su compañera y se evidencia su capacidad para imaginar conexiones con otra disciplina – actitud propicia para el trabajo interdisciplinar (Ander-Egg, 1999)– a partir de un material específico elegido para la propia exploración, ambas acciones favorecen la experiencia de las estudiantes en tanto que se evitan pausas en la actividad y por tanto, el ritmo de la sesión es más fluido.

Una forma diferente de colaborar puede ser intervenir con información puntual en la guía exploratoria de la dupla con la finalidad de que las estudiantes tengan una mejor comprensión de lo que se dice o más elementos para llevar a cabo lo que se les pide, como cuando Álvaro en dupla con Dafne con la GS da varias ideas para abonar a lo solicitado por su compañera en una sesión en la que la intención era que las estudiantes generaran una videoinstalación dancística inspirada en un ambiente cósmico:

Dafne: Ahorita vamos a explorar peso y fuerza, pero no las van a explorar en bruto [...] sino que van a elegir alguna imagen

Álvaro: O palabra (señala la lluvia de ideas grupal sobre cielo cósmico que hicieron previo a lo solicitado por Dafne)

Dafne: De hecho, si pueden pensar en cambios (lee algunas palabras de la lluvia de ideas): estrella, caos, rosa, planetas, no sé. Piensen como en, no en una narrativa de muñeco ¿eh? Simplemente como para ser el detonador del cambio en la sensación ¿okey?

Álvaro: O sea ¿cómo pasas de un de un brillo morado a un brillo rosa?

Dafne: Exactamente, ¿ajá?

Álvaro: O de una (observa las palabras de la lluvia de ideas), de un movimiento continuo, al orden

Dafne: Así es ¿okay? ¿sí? Va, empiecen

Álvaro: Pero consideren que la palabra matriz o la raíz es cielo cósmico

Dafne: Exactamente, estamos en un ambiente cósmico (GS Dupla AV-D)

Figura 45. Referencia a lluvia de ideas



Álvaro señala la lluvia de ideas sobre cielo cósmico elaborada entre todas. Archivo personal

Otro ejemplo que podría considerarse en esta manera de colaborar es lo que Dafne hace con la GE para ayudar a la mitad del grupo a mantener una posición corporal en la que imitan a un animal y el resto de sus compañeras realizan lo solicitado por Álvaro (una representación monocromática con acuarelas de los cuerpos de sus compañeras):

Dafne: A lo mejor pueden hacer algún movimiento y regresar a la posición, pero mantengan la idea para que no se cansen tanto, hagan algún movimiento relacionado para que regresen. No pierdan la concentración, pero tampoco se mantengan demasiado tiempo ahí mismo. Por ejemplo, ¿cómo podrías mover tu cabeza, tus brazos Viri?, para que no te quedes toda contracturada (risas), pero no pierdas al animal, pero no pierdas el sentido del animal, y regresa a la misma posición. A lo mejor descansan un poquito, alargando los brazos y regresan [...] A

lo mejor si rotas, pero no pierdas la sensación del animal, el animal sigue ahí, porque si no, es como si estuviesen regresando todo el tiempo a lo cotidiano, no. Quédense ahí, pero exploren posibilidades, a lo mejor si se cansa la rodilla, mueve la pelvis hacia atrás para alcanzar otra posición y volver a regresar a la posición anterior, pero no pierdan el sentido, la fuerza que tienen ahí. (GE Dupla AV-D)

Figura 46. Representaciones de animales corporizados



Cinco estudiantes elaboran representación en acuarela del cuerpo de compañeras y el resto se coloca en la posición de un animal atendiendo las recomendaciones de Dafne. Archivo personal

Si bien en estos últimos dos casos hay diferencias notables que tienen que ver con la amplitud de las intervenciones (frases puntuales en Álvaro y varias recomendaciones en Dafne) y la referencia a elementos de distinta naturaleza (Álvaro a palabras de la lluvia de ideas y Dafne a aspectos propios de su disciplina), en ambas situaciones se busca apoyar a las estudiantes para resolver lo solicitado, y al brindar cada docente su perspectiva, se amplían los referentes de los que se pueden echar mano (Finkel, 2000) y se complejiza la experiencia de exploración.

También se puede incluir como otra forma de colaborar, la integración a la exploración o calentamiento de la dupla pues supone respaldarla, mostrar disposición y en ocasiones puede funcionar para invitar a las estudiantes a que hagan lo solicitado por ella. Y aunque esa integración a veces puede ser algo fortuito, como señala Álvaro en la entrevista también *“tiene muchos sentidos, uno es el de ir viendo el proceso de los estudiantes otro es, como se van entendiendo las propias consignas”* (E Álvaro 07/08/19), tal como sucedió en la sesión con la GE que dirigió junto con Teo, en la que éste realizó uno de los ejercicios exploratorios de dibujo frente al espejo y a partir de su pregunta: “¿Pero

sí se puede voltear a ver? [...] ¿Sí puedo ver el dibujo?” (GE Dupla AV-T), aportó elementos a la experiencia de alguna estudiante que pudiera tener la misma duda e hizo evidente algo que para Álvaro estaba implícito en su consigna.

Figura 47. Teo dibujando con trazo continuo



Teo realiza ejercicio dibujístico frente al espejo propuesto por su dupla.
Archivo personal

Cabe señalar que todas las maneras de colaborar se dan genuinamente y a partir de cómo se van presentando las cosas, en ninguna de las planeaciones está especificado en qué instante de la dirección de la dupla intervendrán para abonar al proceso de las estudiantes. Es según como lo van percibiendo, lo cual requiere estar atentos a la situación educativa en general (Dewey, 1967; Eisner, 2004) y a lo que las compañeras hacen. En ese sentido, como señala Álvaro en la entrevista, en el seminario no es posible trabajar como tradicionalmente ocurre en los talleres de artes visuales donde “*los aprendices siguen al maestro, el maestro está trabajando mientras los aprendices vamos a aprender [...] no podría estar así en un ejercicio aquí porque entonces también pierdo esa conexión con la dupla*” (E Álvaro 07/08/19).

La conexión a la que refiere el artista-docente deja ver –como ha quedado explícito en los ejemplos anteriores– que el trabajo en dupla no supone únicamente dar sus contenidos disciplinares y desentenderse de lo que hace la compañera, implica atención sobre lo que ocurre, escucha a las necesidades que se van generando en el grupo e incluso dejar de lado lo que se tenía planeado:

a veces lo que produce[n los otros es] más importante que si yo me ligo a mi exploración, es como cortar [...] Entonces, me parece que es como una parte de (silencio) mmm, no sé si podríamos denominarle tan rimbombantemente, ser

generoso porque pues, bueno, ya tenemos un nivel de integración que nos permite esto. Pero sí es como decir <<bueno, pues mi conocimiento disciplinar o mi planeación no es tan importante como lo que están experimentando>>, y está muy padre. [...] Entonces, pues si puedes abonar, pues te supeditas. (E Dafne 05/08/19)

A esa renuncia a trabajar lo planeado se suma también el factor tiempo que en ocasiones no es suficiente, tal como observé en dos sesiones con la GE coordinadas por Álvaro con diferentes duplas. En una de ellas solicita a las estudiantes que realicen la escultura de su ser antropomorfo en casa (GE Dupla AV-T) y en la otra pide que hagan la composición final monocromática con acuarela, en esta ocasión la decisión la toma cuando aún queda tiempo, pero prefiere dar prioridad a que vean el video del trabajo artístico⁴⁸ a partir del cual planearon la sesión:

Después de la notación de las escenas dancísticas grupales de imitación de animales y de reflexionar sobre la experiencia al construirlas, la artista-docente dice:

Dafne: Vamos a, (dirigiéndose a Álvaro) seguimos con sus elaboraciones

Álvaro: ¿Con sus qué?

Dafne: Lo tuyo

Álvaro: Noooo ya así

Dafne: ¿Ya así? (sorprendida)

Álvaro: Porque creo que mejor nos da para ver el video

Dafne: Ahhh, está bien

Álvaro: Y que esto lo hagan en su casa

Dafne: Okey

[...]

Álvaro les explica las características de la composición monocromática que harán en casa y tras resolver algunas dudas y dar algunas recomendaciones se mueven a la zona izquierda del salón para ver el video. Después de observarlo, comparten reflexiones y conexiones entre éste y su experiencia a lo largo de toda la sesión, así como las relaciones que identificaron entre las disciplinas, cómo las características de la acuarela les permitieron tener esa sensación de fluidez expresada en los movimientos, la manera en que los cuerpos de los bailarines se ven más como formas y el parecido entre éstas y las representaciones hechas con acuarela. Posterior a la reflexión comparten comentarios sobre aspectos puntuales del texto

⁴⁸ https://www.youtube.com/watch?v=bf48bUuKTC4&ab_channel=vcedancedance

teórico y su vínculo con el ejercicio práctico de mimesis para después dar por concluida la sesión. (GE Dupla AV-D)

Figura 48. Representaciones visuales de formas corporales



Estudiantes y artistas-docentes observan representaciones en lápiz, acuarela y fotografía elaboradas durante la sesión. Archivo personal

En este caso, la renuncia al ejercicio final de artes visuales posibilitó una reconstrucción por parte de las estudiantes de lo vivido durante la sesión. Así, el ceder de Álvaro puede verse como una forma de colaborar para dar tiempo no sólo a aspectos de la otra disciplina sino para enriquecer la experiencia de las estudiantes con un momento reflexivo sobre lo vivido en la sesión. El hecho de pasar a segundo plano los ejercicios disciplinares evidencia que no hay un interés porque una u otra disciplina tenga más protagonismo y aunque en ocasiones eso sucede en la práctica, la intención de las artistas-docentes no está puesta ahí, pues lo que se busca es que el estudiantado experimente con las artes y tenga procesos creativos. Para ello se da prioridad a la participación de las estudiantes y a lo que ellas puedan decir o compartir sobre su experiencia, poniendo en el centro su proceso y disminuyendo así el papel de la docente como el eje alrededor del cual se da el hecho educativo, situación que diversos autores consideran como una característica esencial de los ambientes colaborativos de aprendizaje (Finkel, 2000; Laal & Laal, 2012; Panitz, 1999) en los que el profesorado más que experto en transmitir contenidos específicos, busca diseñar experiencias educativas (Dewey, 1967) que sean significativas para el alumnado.

Estas formas de colaboración se dan en un campo interdisciplinario que las favorece y que, como señala Álvaro, si ejercieran la docencia individualmente tendrían lugar otro tipo de prácticas. En ese sentido, se puede decir que el trabajo en dupla en el seminario y todo lo que ello implica da lugar a nuevas prácticas en las artistas-docentes en las que conjugan

su *habitus* (Bourdieu, 1997) disciplinar y el fin común de propiciar que las estudiantes tengan experiencias con las artes, nuevas prácticas en las que también se imbrica lo creativo y lo pedagógico (Rivera, 2021).

En relación con las estrategias que las artistas-docentes llevan a cabo para fomentar la colaboración entre las estudiantes, durante el trabajo de campo detecté dos: la notación y el trabajo en parejas, tríos o pequeños grupos. Estrategias que, a la par de la colaboración, ayudan a las estudiantes a superar la vergüenza (Ahmed, 2015) por expresarse artísticamente (Agra, 2013; Blanco & Cidrás, 2019; Galbraith, 1991, Mesías, 2019) y romper con el mito del artista como genio solitario (Giráldez, 2007; Romo, 1998) cuyas obras son producto de la inspiración y la emoción (Camnitzer, 2012; Shiner, 2004).

Como se vio en el apartado anterior, la notación guiada de sus trabajos parciales o finales posibilita superar los juicios de valor y reconocer las cualidades de todas las elaboraciones. En este ejercicio que se lleva a cabo en plenaria donde estudiantes y artistas-docentes se colocan en círculo y es posible escuchar y mirar a todas las involucradas, se enriquece la experiencia personal, pues al conocer las impresiones, opiniones y reflexiones de otras compañeras se amplía la perspectiva y se identifican nuevos elementos que inicialmente no se habían considerado:

Carmen: *[..] realmente me ayudó bastante mis compañeras, y mi compañero, porque los escuchaba, por ejemplo cuando preguntaban ¿no?, que qué veíamos ahí, en las figuras, y yo veía otras cosas, o sea realmente sí tengo una visión diferente y yo veía otras cosas, pero entonces yo esperaba así a que hablaran, entonces ya me daba yo una idea de a qué se refería, o sea, más o menos por donde iban, entonces sí me ayudó realmente como escuchar a mis compañeros.*
(GE EG 17/06/19)

A su vez, la notación promueve el ámbito crítico señalado por Eisner (1995) para la enseñanza de las artes, a través del cual se pretende que las estudiantes den una opinión informada basada en la observación y análisis de los trabajos, y cuando ello no sucede, las artistas-docentes –sobre todo Álvaro– suelen señalarlo para evidenciar que más que una opinión argumentada, se está emitiendo un juicio:

Al compartir comentarios sobre las composiciones sonoras a partir de pictogramas, una estudiante dice lo siguiente respecto a una de ellas:

Juana: A mí me hubiera gustado escuchar más la voz, porque me pareció

Álvaro: (interrumpiendo y en un tono de voz tajante) Es lo que hay, no más

Juana: Interesante esto como de picos de agudos en la ejecución, porque hasta parecía como un juego

Carla: Sonaba como muy tribal, o sea una idea como de danza

Álvaro: ¿Tiene ritmo? ¿Hay una base?

Varias estudiantes: Siiii

Juana: Takatakatakatakatakatakátá (reproduce la base rítmica con su voz y pies)

Álvaro: O sea tiene un ritmo [...] ¿Hacen dieciseisavos?

Juana reproduce la base percutiendo una pluma con su cuaderno

Álvaro: ¿Y a qué les remitía?

Las estudiantes comparten lo que imaginaron al escuchar los sonidos de la composición. (GS Dupla M-AV)

En este fragmento, la opinión de Juana respecto a la falta en el trabajo de las compañeras es detectada por Álvaro como un juicio pues no está describiendo lo que escuchó, por esa razón la interrumpe y hace evidentes algunos elementos para ayudarla a identificarlos en la composición. Así, el análisis crítico e informado que se promueve en la notación mitiga las comparaciones y evita que las producciones se valoren en función de una clasificación que las distinga entre mejores y peores, impidiendo así un ambiente competitivo que suele prevalecer en el ámbito de la educación artística profesional (Paulín & Cantú, 2021) donde sólo un mínimo porcentaje de estudiantes considerados “genios”, logra sobresalir (Camnitzer, 2012). En el seminario, de acuerdo con uno de los estudiantes, ello no tiene lugar:

Uriel: [...] resaltar el hecho de que fueron muy cuidadosos con los comentarios en cuanto al trabajo que cada uno de nosotros hacía en cada sesión. ¿A qué voy con esto?, que no se hacía un comparativo sobre si uno era mejor que otro, se resaltó las características de cada uno, y creo que eso fue prioritario, y justamente analizando todos los comentarios y reflexionando también en esto, nos damos cuenta, de que permite un trabajo grupal, colaborativo, y sobre todo reafirmar nuestra unidad como grupo, que independientemente, el comentario ha salido a relucir en cada una de mis compañeras, incluso en mí, de principio a fin ha estado esta idea de que las actividades han promovido nuestra unidad, y justamente el apoyo que cada uno tiene hacia los demás. (GE EG 17/06/19)

El apoyo al que refiere Uriel no sólo se manifiesta en el respeto y notación de los productos parciales o finales que se realizan, sino también en detalles como prestarse material (GS Cierre AV, GE Dupla AV-T), identificar la dificultad de una compañera para atrapar una

pelota en el aire y dársela en la mano (GE Dupla D-T) o en el intercambio de ideas y perspectivas disciplinares entre las estudiantes de ambas generaciones durante los diferentes ejercicios propuestos por las artistas-docentes:

Maya: [...] *creo que en las actividades, eee, no sé, yo siento que todos aportamos y nos comprometemos, o sea como que no está así de <<ay yo no puedo hacer eso>>, <<yo no voy a hacer>>, no, sino que estamos ahí, y no sé, si hay que hacer algo de danza, si hay que hacer algo de artes plásticas, hay siempre esa colaboración, de <<ay no entendí muy bien esto>>, <<ah pues hazle por acá y por allá>>. Creo que, umm, es una de las riquezas de, de este tipo de experiencias interdisciplinarias, en donde a lo mejor no eres, tan afín a esa disciplina, o no tienes tantos conocimientos, pero la experiencia y el compartir con los demás hace que se fortalezca.*

[...]

Pili: [...] *he estado más inclinada hacia las plásticas [...] pero igual disfrute las otras disciplinas [...] creo que siempre estuve dispuesta a hacer las cosas, y en gran parte por el tipo de dinámica que hay en el grupo, o sea, como que no temes hacer algo, no sé, simplemente lo haces, y escuchas los consejos de los demás y así, entonces eso me gustó mucho. (GE EG 17/06/19)*

Carla: [...] *Para mí es más importante el trabajo colaborativo, es donde se crean [...] estas comunidades de práctica en donde si tú ya sabes algo, me puedes apoyar o me puedes ayudar a resolver técnicamente esto, que es lo que hemos visto muchas veces aquí en clase, los compañeros que saben de cierta, de cada disciplina pues nos apoyamos a <<oye, cómo resuelvo esto>>, <<oye, dirígeme para esto>>, <<oye, cómo llevarías esto>>. (GS Cierre S)*

La propuesta de trabajar en parejas, tríos o pequeños grupos es donde tienen lugar esos intercambios y se fomenta la colaboración pues implica el diálogo entre las participantes, la escucha activa, la conciencia de que hay otros puntos de vista, el ceder y la inclusión de las ideas de todas para generar algo en común (Laal & Laal, 2012) que generalmente se presenta al resto del grupo. En esa forma de trabajo, la disposición de las estudiantes también resulta fundamental, tal como se ve en una exploración guiada con la GE:

Teo propone a todas las estudiantes que se piensen como un cardumen y caminen como tal por el espacio, después de algunas variaciones lúdicas que provocan risas, el grupo queda dividido en dos y el artista-docente especifica que, sin hablar, cada grupo conforme un monstruo a partir de movimientos corporales y sonidos, una vez

conformado el monstruo, les pide que lo transformen en otro. El grupo integrado por Maya, Ilse, Dalia, Pili y Diana, caminan en ese orden una detrás de la otra, mientras lo hacen emiten diferentes sonidos, mueven los brazos en diferentes direcciones como si fueran los de una medusa y flexionan y estiran las rodillas de tal forma que exploran los niveles de movimiento alto y medio.

Figura 49. Monstruo en fila



Tras la indicación de Teo, grupo de estudiantes conforman monstruo con movimientos y sonidos. Archivo personal

Al escuchar la indicación de transformarse en otra criatura, Maya da media vuelta, **Pili** y Diana caminan hacia el inicio de la fila y la primera **toma las manos de Ilse**, en segundos, cuatro de ellas están muy juntas con las manos entrelazadas en el centro y flexionando la cintura. Diana se queda fuera y al notarlo Dalia, voltea y le indica con el brazo que se incorpore, lo hace y comienzan a desplazarse todas juntas con la cintura flexionada y la cabeza hacia el piso, conforme avanzan emiten diferentes sonidos y van bajando más las manos hasta tocar el suelo, **Ilse** lo percute una vez con sus palmas al tiempo que **levanta una pierna hacia atrás como simulando la cola** del monstruo. Siguen desplazándose en esa posición, **Diana saca un brazo y lo levanta** de tal manera que junto con la pierna de Ilse **parecen unas antenas**, segundos después, **Ilse estira la cintura y levanta los brazos** hacia el nivel alto y vuelve a flexionarse, **sus compañeras imitan su movimiento** y así se van desplazando. Mientras lo hacen se separan un poco entre ellas, **Maya flexiona una pierna** hacia arriba por el frente de su cuerpo de tal forma que sólo tiene el soporte de un pie, **Pili e Ilse toman con uno de sus brazos la pierna** que Maya tiene suspendida, Diana y Dalia se acercan y entrelazan sus brazos con los

de sus compañeras y ahora **el torso de Maya parece la cabeza** del monstruo y las compañeras entrelazadas, el cuerpo.

Teo pide que realicen dos metamorfosis más, en la primera **Dalia y Diana toman la iniciativa que sus compañeras imitan** al colocarse a gatas, percutir con las palmas el piso y desplazarse emitiendo sonidos también con la voz. En la segunda, **Maya se pone de pie, Pili y Diana** se agarran a cada una de sus piernas y casi totalmente acostadas sobre el piso se van desplazando arrastradas por la caminata de Maya, **simulando los pies de la criatura**. Ilse se coloca de pie detrás de Maya, con una mano se prende de su pantalón a la altura de su cintura y alza hacia atrás el brazo libre simulando una cola. Dalia entrelaza su brazo izquierdo con el derecho de Maya y va caminando a su lado moviendo torso y brazos de tal manera que parecen un monstruo de dos cabezas. Las diferentes metamorfosis las llevan a cabo en aproximadamente tres minutos.

Como último ejercicio de exploración, Teo les pide que ahora sólo cuatro integrantes del pequeño grupo conformen el monstruo y la quinta funja como alguien a quien perseguirán. Pili se pone de pie y decide ser la que se separa, **Diana acostada comienza a desplazarse** simulando una serpiente, **sus compañeras la imitan** y poco a poco se colocan en fila una tras otra, se toman del pie de quien la antecede, se trasladan hacia adelante emitiendo diferentes sonidos con la voz y persiguen a Pili que camina explorando el nivel alto y medio.

Figura 50. Monstruo a ras del suelo



Estudiantes conforman monstruo desplazándose por el suelo.

Archivo personal

Al terminar las metamorfosis las integrantes de ambos grupos ríen de manera franca y un minuto después Teo les pide a todas que se coloquen en un círculo para leer en voz alta un fragmento de la obra de teatro infantil “Valentina y la sombra del

diablo”⁴⁹. El artista-docente les indica que cada pequeño grupo hará la representación de una o dos escenas prestando especial atención a la atmósfera sonora, Mirna señala que pueden elegir uno de los monstruos con los que exploraron. Conforme las estudiantes construyen lo solicitado, ambas integrantes de la dupla les dan consignas que complejizan su construcción: pueden elegir dos o tres diálogos de la obra e incluir los objetos sonoros con los que trabajaron la sesión anterior o mobiliario del salón. Las integrantes de cada grupo dialogan entre ellas para definir la composición final que presentan al resto del grupo y en la que **incluyen algunas de las exploraciones previas de sonido y movimiento.** (GE Dupla T-M)

En este ejemplo es evidente la disposición de las estudiantes tanto para entrar en la convención de construir el monstruo como en el seguimiento que dan de manera inmediata a las iniciativas corporales y sonoras de las diferentes compañeras, iniciativas que, cabe decir, me fue posible identificar gracias a las posibilidades que da el registro en video (Ardèvol, 1998) pero que en tiempo real habría sido muy complicado reconocer. El énfasis en especificar quién comienza con un movimiento y cómo el resto la sigue es con la intención de evidenciar que en diferentes momentos todas tienen cierto protagonismo y su propuesta es escuchada y continuada por las demás. También vale la pena recalcar que los movimientos independientes de cada integrante son importantes pues dan forma a las diferentes partes del monstruo (cola, antenas, cabeza, pies) y demuestran cómo tiene lugar una construcción colaborativa en la que todas participan.

La composición final es construida entre todas y en ella se recuperan movimientos y sonidos que previamente alguna de las estudiantes propuso, pero para ese momento ya no importa saber de quién fue la iniciativa pues es una autoría en conjunto que deja ver vínculos horizontales, propios de algunas comunidades artístico-pedagógicas que promueven formas colectivas de educación y creación artística (Rodríguez, 2015). Asimismo, la inclusión de las ideas de todas y el diálogo para definir qué elementos incluir y cuáles no, rompe con la idea generalizada de que los productos artísticos son fruto inmediato de la inspiración de un genio iluminado (Camnitzer, 2012), y convive con la tesis de Csikszentmihalyi (1998) acerca de que la creatividad no surge en la individualidad, sino es producto de “la interacción de los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural” (Csikszentmihalyi, 1998, p.41).

⁴⁹ Escrita por la dramaturga mexicana Verónica Maldonado y en la que, a través de metáforas, trata la problemática de abuso infantil.

Cabe señalar que el antecedente de trabajar en colectivo puede rastrearse en las prácticas y planteamientos que fundamentan el trabajo de las artistas-docentes en otros espacios y momentos y sobre algunos de los cuales hago alusión en sus perfiles. En el caso de Teo ello tiene que ver con su experiencia en el teatro comunitario y su formación con Adam Guevara, en Mirna con el trabajo en conjuntos corales, particularmente con su ensamble “Percusonare”, en Álvaro con la forma de trabajo y planeación conjunta aprendida y experimentada en el IMASE, y en Dafne con los planteamientos de Rudolph Laban que fundamentan su propuesta creativa para trabajar con la danza y de quien recupera la idea de las posibilidades de gozo que da el bailar en grupo.

La propuesta de trabajo en parejas o pequeños grupos la observé en todas las sesiones a excepción de dos con la GS –una con la dupla de artes visuales y teatro (GS Dupla AV-T) y otra con teatro y música (GS Dupla T-M)– en las que la composición final y todos los ejercicios de exploración y experimentación fueron individuales. No obstante, en una de estas sesiones tuvo lugar una situación que podría verse como una muestra de que la colaboración fomentada por las artistas-docentes a través de los vínculos de apoyo entre ellas y sus estrategias, trasciende a la actitud de las estudiantes en el seminario:

Tras la exploración guiada con objetos y la reflexión sobre lo que supone un acontecimiento, Teo solicita a las estudiantes construir como composición final una escena en la que representen un acontecimiento con uno o varios de los objetos con los que exploraron. Cada una lo presenta ante el resto del grupo en un orden previamente definido y sin pausas entre una y otra.

Yolanda utiliza una gargantilla de chaquira y un cinturón para representar un vínculo en el que al primer objeto-personaje (gargantilla) no le interesa relacionarse con el otro e ignora su presencia a pesar de los diferentes intentos del cinturón por llamar su atención a través de buscarla, moverse llamativamente, tocarla, emitir sonidos y ponerse enfrente. Tras varios rechazos, el cinturón decide desaparecer y cuando la gargantilla lo busca, ya no está. Al concluir la escenificación la estudiante comienza a llorar discretamente, todas guardan silencio y después de unos segundos comienza la presentación de la siguiente compañera.

[...]

Posterior a todas las presentaciones, Teo solicita que elijan tres para repetirlas y realizar un ejercicio de iluminación, entre las elegidas está la de Yolanda y al compartir reflexiones e impresiones sobre lo realizado y observado, tiene lugar el siguiente diálogo:

Teo: ¿Cómo se sintieron?, bueno, si alguien quiere compartir algo, de mostrar como ese acontecimiento [...] de compartirlo en un espacio de seguridad como es el, pues a lo mejor, este [...]

Omar: [...] O sea, yo veía el de Yolanda ¿no? y cuando preguntan cuál quieren que se repita, yo digo, yo quiero que se repita el de Yolanda, pero también no sé si Yolanda quiera, es como, y luego dije, mejor que ya no lo haga, o sea, que ya no lo, lo mismo me pasó con el de Dulce, o sea, que lo haga otra vez pero que ya no lo haga porque no sé si, o sea, no sé qué significa para ellas. A mí me parece que, me quedó clarísimo que es tortuoso, a mí me movió particularmente algo [...]

Teo: Sí, sí, yo también lo pensé cuando estaba poniendo la música en un inicio, que primero proponían y después teníamos que ver si esas personas querían pasar, pero ya después

Varias hablan al mismo tiempo y no se entiende lo que dicen

Teo: O sea, es un buen momento como para tomarlo para lo sucesivo, para que cuando alguien no se sienta en disposición como de presentar algo, pues, no lo haga. Que diga <<no>>, está bien, <<no quiero hacerlo ahorita>> y no pasa nada ¿no?

Yolanda: Y eso ayuda al espacio de seguridad ¿no?

Mirna: Completamente

Yolanda: Incluso, esta preocupación (señala a Omar), es lo que lo va haciendo un espacio de seguridad

Mirna: Que sería diferente a otros espacios en donde llegas y te muestras, pero puedes recibir desde la otra contraparte no una respuesta tan asertiva ¿no? [...] si hablamos de un grupo nuevo no puedes llegar y hacer esto, o sea no, tienes que implementar una serie de elementos que te permiten el tránsito hacia acá, tejer esta, justo, esta red de seguridad [...]

Yolanda: Yo, sobre esto de tomar algo tuyo y compartirlo. Me quedaba pensando, ahora estoy dando una materia y me cuesta trabajo un grupo, ¿cómo puedo hacer que se la pasen padre? ¿no? ¿cómo puedo hacer que los niños tengan experiencias?, de pronto. Y entonces ahora pasa esto y por supuesto que pensé este recuerdo. Sí hay un nerviosismo para enseñarlo, yo decía que no, <<no voy a chillar>>, así, <<no vayas a chillar, mucho>>, como <<contrólate, contrólate>> (risas). O sea, sí hay miedito de, no sé qué vaya a pasar ahí, finalmente estamos expuestos, pero creo que también es algo fascinante y siempre lo he dicho, ponerte

ahí. Y yo lo pensaba y meditaba <<a lo mejor yo porque soy de teatro y soy ególatra y me gusta que me vean>>, pero [...] pensé para mi clase de allá tendré que jalarlos de una manera muy amable porque no todo el mundo está dispuesto y no todos los lugares son de seguridad. (GS Dupla T-M)

Figura 51. Reflexión grupal



Estudiantes y artistas-docentes comparten reflexiones e impresiones sobre presentaciones de compañeras. Archivo personal

La colaboración entre compañeras se deja ver en la preocupación de Omar porque Yolanda y Dulce presenten algo que probablemente les genere incomodidad o tristeza. Dicha preocupación que remite a los planteamientos de Skliar (2009, 2011) sobre la hospitalidad y a los de Aleu (2019) acerca del respeto como reciprocidad y reconocimiento, contribuye a generar un ambiente de posibilidad que permite que las estudiantes se sientan cómodas y seguras para mostrar algo íntimo. Clima que como señala Mirna, se construye poco a poco y, como la propia Yolanda identifica, es necesario promover en los espacios educativos en los que se desempeñen profesionalmente pues no todas las personas están dispuestas a mostrarse ante otras. Cabe señalar que, aunque las estudiantes de la GE tienen menos tiempo de relacionarse entre ellas y experimentar las condiciones del seminario, según los testimonios que comparten en la entrevista grupal y en una de las sesiones de cierre, la percepción de varias de ellas sobre el seminario es similar:

Viri: Yo quisiera agregar, que pues agradezco la atmósfera que crean los profesores para nosotros sentir esa libertad y esa confianza, y también agradezco a mis compañeros el apoyo moral que todo el tiempo está

[...]

Rina: Pues yo creo que ese es uno de los grandes logros del espacio, generar, pues esa confianza, ese lugar donde puede pasar eso y es un espacio seguro, por los maestros y por los compañeros que, o sea, y puede pasar eso, y puedo reflexionar y sé que el otro me va a arropar, o puedo desbordarme y saber que tampoco me voy a quedar en el viaje. (GE EG 17/06/19)

Dalia: [...] El proceso de la maestría ha sido muy solidario [...] Veo en este proceso mucho amor y mucha sorpresa y mucho agradecimiento a, pues a permitirme cosas y a sentirme en un espacio de confianza en el que de otra manera no lo hubiera hecho o experimentado, [...] pues me han redescubierto a mí de manera muy, muy diferente, al haberme permitido hacer cosas. (GE Cierre U)

Tanto lo que acontece en el seminario, como la percepción que de éste tienen las estudiantes, permite decir que en él se genera un ambiente de posibilidad que favorece el trabajo con las artes. Como se vio en las líneas anteriores, la colaboración tiene un papel importante para generar ese ambiente y a él se suma el gozo que se hace presente de diversas formas, sobre las que profundizo en el siguiente apartado.

6.3 La diversión a través del juego, la imaginación y las bromas

En todas las sesiones que observé durante el trabajo de campo escuché risas, esa constante llamó mi atención y me invitó a escudriñar la manera en que la diversión tiene lugar en el seminario y cómo ello contribuye a generar un ambiente favorable en el aula, tal como lo señalan diversas autoras que advierten cómo la presencia de la risa en las aulas puede propiciar mejores relaciones entre estudiantes y docentes y favorecer el aprendizaje (Banas, Dunbar, Rodriguez & Liu, 2011; Evans-Palmer, 2010, 2016; Fernández & García, 2010; Fernández-Poncela, 2012, 2016; García, 2010; Sánchez, 2004; Stebbins, 1980; Walker & Godson, 1977).

Tras la lectura de estos estudios identifiqué que, aunque el humor, lo cómico y la risa se relacionan e incluso pueden percibirse como sinónimos, hay diferencias entre ellos. De acuerdo con Berger (1999) el humor es universal y refiere a la capacidad de percibir algo como cómico, característica que “tiene la capacidad de conjurar otro mundo, un mundo diferente al de la realidad ordinaria [...] que opera con normas distintas” (Berger, 1999, p.

11). La percepción de lo cómico se expresa generalmente en la risa que “se compone de un elemento afectivo subjetivo (la sensación de “hilaridad”), y de un elemento expresivo observable (las vocalizaciones y gestos que conocemos como “risa”), asociadas a cambios más sutiles a niveles neuroquímicos y fisiológicos” (Jáuregui, 2007, p. 47) y, de acuerdo con Le Breton (2019), es un fenómeno físico, psíquico, social y cultural complejo caracterizado por la ambigüedad pues según el contexto en el que surge puede implicar placer, superioridad, timidez, júbilo, angustia, vergüenza, triunfo, arrogancia, sorpresa, amabilidad, sorpresa, sumisión, desafío, voluntad de salvar apariencias o poner distancia a una emoción.

Según Banas, Dunbar, Rodriguez y Liu (2011) las risas en el aula surgen por una gran variedad de acciones o materiales y éstos se consideran adecuados o no, según los efectos que puedan tener en el proceso educativo. En el caso del seminario y considerando el planteamiento de Le Breton (2019), tras un primer análisis identifiqué que algunas risas no surgían necesariamente en una situación cómica o divertida, sino que emanaban sin razón aparente o reflejaban cierta incomodidad. A este tipo de risas decidí nombrarlas nerviosas y las incluyo en este apartado pues permiten evidenciar que en ciertas circunstancias su emergencia no necesariamente es un indicador de gozo ni de un clima que favorezca la expresión a través de las artes.

Un ejemplo de este tipo de risas tiene lugar en el primer fragmento analizado en el apartado 6.1 donde los artistas-docentes de teatro y artes visuales dirigen las exploraciones iniciales: cuando escuchan que Álvaro les pide dibujar con la mano izquierda (segmentos 12 y 13), al realizar el ejercicio dibujístico sin separar el lápiz de la hoja observando su reflejo (segmento 19) y al atender la indicación de llevar sus producciones al centro del salón para ser observadas (segmentos 21 y 22). En esos momentos no hay bromas o situaciones cómicas que causen hilaridad, sino que ésta surge por tres posibles razones: 1) porque se enfrentan a un reto o actividad que no habían hecho con anterioridad, 2) porque las condiciones de los ejercicios no les permiten hacer algo bien o similar a lo que observan en el espejo, y 3) porque eso “mal hecho” deberán mostrarlo a los demás.

Respecto a la primera razón cabe señalar que el enfrentarse a una situación desconocida puede generar nerviosismo y éste puede expresarse a través de la risa, pero también cabe la posibilidad de que esa acción desconocida al estar fuera de lo convencional se perciba como algo cómico y por tanto genere risa. En las otras dos razones subyace la emoción de vergüenza (Ahmed, 2015) en las estudiantes pues desde su perspectiva lo que

hacen no cumple con lo que usualmente se considera correcto en el ámbito del dibujo y genera nerviosismo ejecutarlo y más aún, mostrarlo.

A su vez, estos ejemplos de risas nerviosas podrían considerarse en lo que Banas, Dunbar, Rodriguez & Liu (2011) clasifican como humor no planeado, pues la intención de Álvaro no es provocar que se rían, sino que hagan ejercicios exploratorios de dibujo que les ayuden a soltar la mano y sirvan como preparación para posteriormente hacer la representación final de un ser antropomorfo que contenga características corporales propias. Cabe señalar que si bien esa intención se cumple y Álvaro habilita la oportunidad (Cornu, 1997) al animar a las estudiantes a explorar a través del dibujo, también se genera cierta tensión pues algunas estudiantes se ponen nerviosas al realizar lo solicitado, tensión que se aminora a través de la risa y posteriormente con la estrategia de la notación y la articulación interdisciplinaria analizada en el primer apartado de este capítulo.

Otra situación que incluyo en esta clasificación tiene lugar en esa misma sesión cuando las estudiantes voltean una tarjeta al azar y observan el animal que les tocó (segmento 5 del tercer fragmento del apartado 6.1), la incertidumbre de no saber qué contendrá la tarjeta y la sorpresa al ver lo que les deparó la suerte, genera que las estudiantes rían con cierto nerviosismo, pero también porque es una situación lúdica que de acuerdo con Caillois (1986) refiere al tipo de juego que nombra *alea* o de azar. Aquí la inclusión del juego es una decisión de Teo, y aunque probablemente no tiene la intención expresa de hacerlas reír, ello tiene lugar debido a que la actividad tiene un carácter divertido y emocionante.

Si bien este tipo de risas no necesariamente son reflejo de un ambiente de posibilidad pues exhibe que las estudiantes pueden ponerse nerviosas con lo solicitado, es importante señalar que en el contexto general de la situación diseñada por los artistas-docentes, ese nerviosismo no las paraliza o genera mayores niveles de tensión, sino que, logran superarlo y realizan lo que se les pide, gracias en parte a la articulación de las consignas y a que casi inmediatamente deben llevar a cabo otra cosa o enfrentar otro reto.

Además de este tipo de risas, en las observaciones detecté otras dos situaciones que generan gozo y que tienen que ver con las actividades lúdicas y las bromas, sobre ellas profundizo a continuación.

6.3.1 Situaciones lúdicas e imaginativas

Durante el seminario fue muy común observar actividades de exploración con características lúdicas que, de acuerdo con Caillois (1986), pertenecerían a la dimensión

de *paidia* donde “reina un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud” (Caillois, 1986, p. 41), pero que se complementan con lo regulatorio, disciplinado e ingenioso que caracteriza el *ludus*, la otra dimensión que este autor francés utiliza para clasificar el modo en que se juega. Estas exploraciones son dirigidas por Dafne, Mirna y Teo quienes a partir de las metodologías que utilizan para acercar a las estudiantes al movimiento, el sonido y la representación dramática, respectivamente, proponen ejercicios que provocan la risa de las estudiantes y dejan ver el disfrute en su realización.

Antes de exponer y analizar distintas situaciones en las que el gozo tiene lugar y cómo ello se vincula o no con un ambiente en el que se favorece la posibilidad para el trabajo con las artes, me interesa hacer hincapié en que las actividades lúdicas que estas tres artistas-docentes llevan a cabo en el seminario forman parte de sus prácticas docentes y se han configurado a lo largo del tiempo a partir de distintas experiencias profesionales y reflexivas en diferentes contextos y sobre algunas de las cuales doy cuenta en los perfiles de cada una en el capítulo 4.

En el caso de Dafne la recuperación de los planteamientos de Rudolph Laban y su dominio del LOD la llevaron a crear junto con Josefina Lavalle un programa para el desarrollo de la creatividad a través del movimiento fundamentado, entre otras cosas, en una reflexión teórica sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil, así como en el potencial lúdico y psicopedagógico del LOD (Ferreiro & Lavalle, 2014). Este programa fue implementado por ella con infancias en diferentes espacios años atrás y algunos de sus elementos constitutivos los trabaja actualmente con las estudiantes del seminario.

En su formación como educadora musical en la FaM, Mirna conoció algunas metodologías para la enseñanza de la música con orientaciones lúdicas y centradas en la experiencia, en su trabajo de titulación de licenciatura recuperó la de Orff y Tort (Ochoa, 2000) y profundizó la reflexión sobre la de Willems en su tesis de maestría (Ochoa, 2007). Su conocimiento sobre ellas lo ajustó y aplicó con población infantil en primarias y escuelas de música, y actualmente lo hace en la FaM con sus *“alumnitos, unos pirinolos que necesitan aprender un chorro de cosas [con quienes] trabaja en piso [...] propone actividades [y] canta todo el tiempo”* (E Mirna30/07/19), así como con las estudiantes del seminario a partir de metodologías específicas que le permiten hacer conexiones con las artes visuales, la danza y el teatro.

El interés de Teo por la enseñanza del teatro lo llevó a cursar la MDE-UPN-Cenart en la que ahora da clases, en ese proceso formativo elaboró una propuesta didáctica

interdisciplinaria de aprendizaje artístico para primaria (Ortega, 2009) en la que plantea el juego como un aspecto fundamental para la generación de experiencias y el desarrollo de procesos creativos. Esa perspectiva lúdica la lleva a un proceso teatral dirigido a población infantil y la aplica en exploraciones con docentes en servicio que participan en el DIPEAEB y con las estudiantes en el seminario especializado.

Un punto en común en las experiencias laborales de las artistas-docentes es que implementan lo lúdico con poblaciones infantiles, ello invitaría a pensar que el juego es sólo para personas con esas características, no obstante, como plantean diversos autores, entre ellos Caillois (1986) y Huizinga (2012), el juego es fundamental en la existencia humana y tanto para la niñez como para la edad adulta, jugar posibilita utilizar la mente de una manera distinta y combinar la fantasía, el lenguaje y el pensamiento (Bruner, 2007). Al jugar es posible pausar las reglas de la realidad, dar respuestas espontáneas que no se ciñan a un pensamiento convergente y lógico e imaginar asociaciones inusitadas que den pie a soluciones originales y creativas (Csikszentmihalyi, 1998). A su vez, este rompimiento con lo convencional conjura un mundo distinto (Berger, 1999) que puede percibirse como cómico y generar risa.

Durante el seminario observé distintas situaciones de exploración lúdica con esas características, la conformación de distintos monstruos guiada por Teo descrita en el apartado de colaboración es una muestra. En ella las estudiantes proponen de manera espontánea diferentes posibilidades y no se detienen a pensar si entrelazar las manos en el centro y desplazarse con la cintura flexionada tiene lógica, simplemente reaccionan a la propuesta de una de ellas, le dan seguimiento y resuelven el reto de crear una nueva criatura. La situación lúdica posibilita que no se preocupen en si su respuesta es correcta o cumple con ciertas características estéticas, son reacciones automáticas en algunas de las cuales tiene lugar la curiosidad por el “qué pasaría si”, característico de la imaginación (Greene, 2004, 2005). Además, mientras lo hacen, su disposición y entusiasmo dejan ver que lo están disfrutando y las risas francas que emergen al final sugieren diversión y valoración cómica de todas las posibilidades que generaron.

Figura 52. Diversión al explorar



Estudiantes de la GE y artistas-docentes ríen después de explorar lúdicamente posibilidades de monstruos en sesión en dupla guiada por Teo y Mirna.
Archivo personal

Para crear su composición final, las estudiantes echan mano de la amplia gama de soluciones no premeditadas que surgieron en el contexto lúdico y dialogan sobre cuáles incluir para comunicar lo que les interesa. Si bien en ese momento ya hay una reflexión sobre qué respuestas incorporar y cómo reconstruirlas para relacionarlas con otros elementos y dar lugar a un producto coherente, la exploración lúdica tiene un papel importante para el proceso creativo pues dado que el juego da pie a que se propongan cosas locas o ilógicas, es posible generar algo distinto a lo convencional y por ello, de acuerdo con Csikszentmihalyi (1998), con características creativas. Asimismo, la libertad para proponer da lugar a un ambiente relajado y divertido en el que las estudiantes se sienten cómodas, pierden el miedo a equivocarse o proponer algo incorrecto, y se animan a personificar un monstruo con su cuerpo y emitiendo sonidos.

La apertura a cualquier respuesta también se presenta en los ejercicios exploratorios guiados por Mirna quien al inicio suele mostrar un ejemplo de sonido vocal o percusión corporal que las estudiantes deben imitar y enseguida da pie a que las estudiantes compartan ante todo el grupo un sonido generado por ellas de manera improvisada y sin reflexionarlo mucho. Cabe señalar que en su forma de trabajo destaca el uso del cuerpo y la conexión entre el movimiento y la emisión de sonido, binomio al que se suma que la gran mayoría de las veces los sonidos que propone no representan alguna convención como palabras o versos de canciones, sino que son emisiones vocales, silbidos, trompetillas o ruidos que surgen por el movimiento de la lengua, los labios, la mandíbula y las mejillas, que salen de manera espontánea y son llamativos por su peculiaridad y originalidad pues no es común escucharlos en contextos cotidianos.

La inclusión de estos aspectos en su forma de trabajo la tornan lúdica y la diferencian de una manea rígida de la enseñanza de la música en la que muchas veces se espera que el estudiantado logre la emisión de sonidos con intensidad, duración y tono específicos. En el siguiente ejemplo describo esa forma juguetona de explorar con el sonido y cómo ésta favorece la emergencia de risas:

Colocadas de pie en círculo y después de dirigir y hacer junto con las estudiantes algunos ejercicios de respiración y relajación corporal que incluyen pequeños golpecitos con las manos por todo el cuerpo, Mirna comienza con el primer ejercicio de exploración vocal en el que emite tres veces la sílaba “ja” y en cada emisión incluye una brazada hacia adelante comenzando con el brazo derecho al tiempo que va doblando su torso hacia el frente y hacia abajo. Pide a las estudiantes que lo repitan, ellas lo hacen y al finalizar les dice como en un tono socarrón “Ay, qué bonito experimento, hasta cuidan la voz, ¡nooo!, ¡no la cuiden!, ¡sáquenla!”, lo que provoca risa en algunas estudiantes.

Vuelve a repetir la misma serie de sonidos con sus movimientos, las estudiantes la imitan pero está vez en un volumen más alto. Tras siete series más con la misma sílaba pero con diferentes movimientos, duraciones, tonos e intensidades, y otros tres con la combinación de las vocales “uoá”, se dirige a Uriel que está a su derecha y le dice “propón uno”. Él lo hace, ocupa las mismas vocales pero las características del sonido y los movimientos son distintos a los de Mirna. Todas lo imitan y siguiendo el orden hacia la derecha, cada estudiante propone una serie de sonidos con sus respectivos movimientos y el resto del grupo los repite. Cabe señalar que en esa primera ronda la mayoría de las estudiantes utilizan la sílaba “ja” y hacen combinaciones y movimientos parecidos a los de Mirna, pero conforme pasan otras rondas van proponiendo diferentes vocales, sílabas y movimientos, algunas agregan percusiones corporales y ciertas combinaciones provocan risas francas en las participantes.

Después de este y otro ejercicio, Mirna propone un tercero en el que se debe emitir un sonido junto con su movimiento y pasárselo a otra compañera del círculo sin tocarla, sólo con la mirada. Todas muestran disposición, están atentas a las expresiones de sus compañeras y cuando les toca responden espontáneamente, se genera un ritmo continuo de sonidos y movimientos que pasan de una a otra y en el que todas participan pues tienen cuidado de pasarlo a alguien que no le haya tocado. Varias hacen evidente el recibimiento del sonido moviendo la parte del cuerpo más

cercana a donde la lanzó la compañera, algunas otras al recibirlo o emitirlo hacen gestos que provocan risas y otras dan continuidad al volumen del sonido que reciben, aunque ocupen otras sílabas o ruidos.

Tras varios pases, se alcanza a mantener un nivel promedio del volumen y un ritmo pausado en el intercambio, hasta que Viri emite uno más fuerte, más agudo, con menores intervalos entre los sonidos, es decir, más veloz y que lanza con los brazos hacia arriba como si sostuviera una pelota grande. Al recibirlo, Carmen inmediatamente emite una serie de sonidos con características muy parecidas a los de Viri de tal forma que pareciera casi el mismo y lo lanza apresuradamente a Diana, ella lo recibe hace una muy breve pausa y comienza a emitir sonidos parecidos a los de sus dos compañeras que la antecedieron pero con un tono levemente más grave, los movimientos de sus brazos denotan como si estuviera alegando algo, la situación provoca risas francas y fuertes de todas las participantes incluida Mirna, Diana se lo lanza a Dalia que, por la risa, no puede continuar de manera inmediata con su sonido y movimiento, respira y realiza uno muy parecido al de sus compañeras que la precedieron, se lo lanza a Mirna quien, riendo aún, cierra con el ejercicio. (GE Introducción M)

Figura 53. Conversaciones sonoras divertidas



Estudiantes de la GE y Mirna ríen tras intercambios de sonidos y movimientos en sesión de introducción disciplinar de música. Archivo personal

Según lo que conversé con Mirna en la entrevista, la voz es uno de los elementos más difíciles de sacar en los procesos de educación musical y es usual escuchar expresiones como “<<no escuches mi voz, hablo feo y canto peor>>” (E Mirna 30/07/19), probablemente por esa razón tras el primer ejercicio con voz hace el comentario de que la saquen y no se preocupen por cuidarla, señalamiento que causa risa en ciertas estudiantes debido al tono en que lo dice, pero quizá algunas ríen por nerviosismo debido a que no están acostumbradas a hacerlo. De cualquier forma, en los ejemplos subsecuentes el aumento en el volumen y su disposición a participar dejan ver que atienden su recomendación y comienzan a sacarla sin miedo y sin preocupación por emitir un sonido correcto con características específicas.

La propuesta inesperada a Uriel de que ponga un ejemplo favorece que lo haga de manera improvisada, sin mucho tiempo para pensar si el sonido y movimiento son correctos o no, situación que sucede con el resto de las estudiantes y a la que se suma el hecho de que Mirna no hace comentario valorativo alguno e imita lo que ellas hacen. El paso de una a otra sin pausas o explicaciones va generando un ritmo fluido en el que emerge un clima lúdico donde es posible proponer cualquier cosa y las estudiantes se muestran divertidas, características de la *paidia* que se complementan con lo regulatorio del *ludus* (Caillois, 1986), pues se cumple con la consigna de imitar la propuesta de las compañeras y respetar el orden del círculo.

En el tercer ejercicio la regla de lanzar con la mirada le imprime un poco de dificultad pues además de que no se puede hablar para indicar a quién se lo lanzan, no se sabe en qué momento les tocará, lo que le imprime un poco más de emoción pues exige prestar atención y estar ahí sin pensar en otra cosa más que en la situación lúdica que las convoca. Esta emoción llega a un clímax cuando Carmen y Diana reaccionan de manera inmediata a la propuesta iniciada por Viri que le imprime mayor velocidad tanto a su sonido y movimiento, como al intercambio, cuestión que provoca que la serie de lanzamientos se conviertan en una conversación de personajes que alegan o explican algo rápida y cómicamente que a todas las estudiantes les provoca risas. Cabe señalar que la apertura a cualquier tipo de sonido y movimiento da pie a que esto tenga lugar pues no hay una limitación respecto a eso y ello permite que el intercambio escale o se transforme.

Asimismo, me interesa señalar que al final de la sesión las estudiantes generan en pequeños grupos una composición final que incluye sonidos vocales, movimientos e instrumentos brindados por Mirna, la soltura que se percibe para ese momento se logra explicar gracias a la realización de ejercicios previos como el que describí en este ejemplo.

Por su parte, las exploraciones de movimiento dirigidas por la artista-docente de danza incluyen casi siempre situaciones imaginarias que invitan a las estudiantes a realizar acciones específicas a partir de preguntas o indicaciones puntuales como: “Giren como tronquitos” o “¿Han visto a los osos panda? ¿Cómo se mueven los osos panda? Piensen en Towi” (GE Introducción D) que utiliza para explorar la posibilidad anatómica de rotación y que, de acuerdo con Caillois (1986), entrarían en la clasificación de juegos de representación o *mimicry*, en los que se simula enfrentar una situación irreal y ser algo o alguien más.

En esa misma sesión cuyo objetivo es que las artistas-docentes compartan algunos aspectos de la metodología con la que trabajan y en la que Dafne se concentra en las acciones agrupadas en las cinco familias del alfabeto de movimiento, al explorar lo relacionado con la gravedad tiene lugar la siguiente situación en la que convergen lo lúdico y las risas:

Tras pedir a las estudiantes que exploren con diferentes partes del cuerpo posibilidades de soporte e incluyan distintas cantidades de puntos de apoyo, Dafne se pone de pie para cambiar la música a una más veloz y con cualidades circenses. Señala que ahora explorarán diferentes formas de saltar, las estudiantes comienzan a hacerlo desplazándose por el salón y hace acotaciones como: “Si tienen dos pies ¿de qué manera pueden saltar? Sobre los dos... sobre uno... pasando de uno a otro... o sobre el mismo pie” Mientras habla observa a las estudiantes que siguen explorando diferentes formas de saltar y luego lanza la pregunta:

Dafne: ¿Cuándo necesitan saltar cuando andan en el mundo?

Todas siguen saltando y Dalia dice: Cuando hay charcos

Dafne: En el charco. ¡Vamos a buscar charcos!... ¡Salten charcos!

Todas las estudiantes simulan la situación propuesta por Dalia y retomada por Dafne, saltan charcos de diferentes formas y ríen

Dafne: ¿De qué otras maneras pueden saltar o cuándo saltan?

Viri: Cuando juegas avioncito

Dafne: Cuando juegas avioncito, ¡vamos a jugar avioncito!

Las estudiantes saltan de manera individual simulando que frente a ellas está pintado un avión o rayuela en el piso.

Dafne: ¿Qué otra forma de saltar?

Diana: La cuerda

Dafne: La cuerda, ¡vamos todo mundo, la cuerda!

La gran mayoría de las estudiantes saltan con los pies juntos en su mismo lugar y con los dos brazos flexionados al lado del torso hacen círculos para simular que sostienen una cuerda.

Dafne: ¿Nada más tienen esa manera de saltar la cuerda?

Las estudiantes comienzan a explorar diferentes posibilidades, Dalia cruza los brazos frente a ella, Viri cambia el soporte de un pie a otro, Uriel brinca en un solo pie, Carmen se desplaza por el espacio y Alba se acerca a Rina, aparenta que le da algo, se separa de ella y las dos estiran su brazo derecho hacia arriba y al frente, lo rotan y simulan que le dan vuelta a una cuerda larga, las compañeras ven lo que hacen y comienzan a reír.

Dafne: ¡Eso!, hay varias maneras de saltar la cuerda. Ahí está la cuerda grande Dalia corre hacia donde están Alba y Rina, se hace un poco para atrás simulando que deja pasar la cuerda, entra, da dos saltos y sale, Maya hace lo mismo tras ella, mientras eso sucede sus compañeras saltan alrededor de ellas en el lugar en el que estaban y las observan divertidas. Alba baja el brazo y junto con Rina se dirige al centro del salón, lo que deja ver que ya acabó ese juego, se escuchan risas y varias voces al mismo tiempo.

Dafne (en volumen más alto): Bien, ¿otra manera de saltar?

Alba: Para alcanzar algo (salta verticalmente con los brazos estirados hacia arriba)

Dafne: Para alcanzar algo, ¡alcancen algo arriba, imagínenselo!

Las estudiantes se desplazan por el espacio siguiendo la propuesta de Alba

Dafne: ¿Qué otra manera?

Pili: Tipo Heidi (se desplaza hacia adelante dando saltos amplios y moviendo ambos brazos a los lados)

Dafne: ¿Tipo qué?

Pili: Tipo Heidi (y ríe)

Varias ríen de manera franca y se desplazan como lo hizo Pili. Dafne las observa, ríe y agrega: ¿De qué otra manera?

Maya: Para encestar

Dafne: Para encestar, okey

Todas brincan simulando la situación que propuso su compañera

Dafne: Entonces, están jugando basquetbol y de repente, salto. ¡Eso!, voy, sigo jugando basquetbol y encesto.

Las estudiantes siguen saltando, Dafne dice: “Okey, muy bien” y se dirige a su computadora a apagar la música, las estudiantes se percatan de que ya terminó la exploración, la mayoría deja de saltar y camina por el espacio. (GE Introducción D)

Figura 54. Diversión saltando



Estudiantes de la GE ríen al simular que saltan la cuerda en sesión de introducción disciplinar de danza. Archivo personal

El fragmento anterior deja ver la importancia de las situaciones imaginarias para que las estudiantes jueguen y a partir de ello exploren sus posibilidades de movimiento. Llama la atención que en la exploración de la rotación es Dafne la que las brinda, pero en la del salto, después de aclarar las formas en que es posible saltar según la colocación de los pies, da la voz a las estudiantes y son ellas las que con sus respuestas genuinas proponen situaciones imaginarias que abren a distintas posibilidades pues aunque todas imaginan un charco o una canasta de basquetbol, en la cabeza de cada una, éstas tienen distintas características que exigen diferentes opciones de saltos.

La entrada al terreno del “como si” que caracteriza a la imaginación y que invita a “ir más allá de lo presente a mundos inventados [y] encontrar nuevas perspectivas que se abren en los mundos que habitamos” (Greene, 2004, p. 101), es reforzada por Dafne al repetir las respuestas de las estudiantes y al agregar frases que las invitan a pensarse en esa situación. Sobre ello, cabe resaltar que en ninguna ocasión valora alguna propuesta como inapropiada y a todas da seguimiento, lo que favorece que las estudiantes se animen a compartir sus ideas y a resolver los retos de no mojarse, encestar, saltar la cuerda, etc., de la manera en que lo desean y pueden, sin que haya errores en la ejecución o la exigencia de cumplir con un modelo de acción corporal con cualidades específicas. La libertad y disfrute que supone esa forma lúdica de *paideia* (Caillois, 1986), permite dejar de lado la vergüenza (Ahmed, 2005) y proponer cualquier cosa, al tiempo que exploran sus capacidades corporales.

A su vez, las posibilidades que las estudiantes imaginan dan pie a un ambiente colectivo y divertido que invita a jugar e incluir en sus respuestas a otras compañeras, tal como lo hacen Rina y Alba al imaginar la cuerda grande. Ese clima también favorece la emergencia de respuestas inventadas que no necesariamente hacen referencia a situaciones de la vida cotidiana, sino que surgen a partir de la experiencia de una de las estudiantes con una caricatura (Heidi) y al ser un referente compartido con sus compañeras, siguen su propuesta y se divierten al hacerlo.

Al igual que sucedió en los ejemplos descritos sobre el trabajo de Teo y Mirna, algunas de estas exploraciones iniciales que surgen en ese clima lúdico y libre, son recuperadas por las estudiantes para la composición dancística que generaron al final de la sesión. De igual forma, en todos los casos resalta el protagonismo de las estudiantes en la generación de propuestas y en los últimos dos esa relevancia también se deja ver en la provocación de las risas: Viri, Carmen y Diana al generar la conversación cómica en la sesión de música, y Pili al proponer saltar como Heidi en la sesión con Dafne. Cabe advertir que en esos casos no hay una intención expresa de las estudiantes por generar risas sino más bien, en el ambiente lúdico donde es posible proponer cualquier cosa, sus respuestas espontáneas derivan en algo cómico, situación distinta a cuando de manera consciente se construye una situación para causar diversión, tal como muestro en el siguiente apartado.

6.3.2 Bromas que generan risas

A diferencia de las prácticas lúdicas en las que las risas se dan de manera espontánea y no hay una intención explícita por parte de las artistas-docentes de hacer reír pues aunque saben que el juego supone diversión lo que interesa es invitar a las estudiantes a explorar, durante el trabajo de campo detecté otra práctica que genera hilaridad y aunque en ella también hay espontaneidad pues surge como respuesta a un comentario o situación en un contexto particular que es difícil prever, sí hay una intención por hacer reír a través de comentarios irónicos, críticos, divertidos o controvertidos a veces acompañados por gestos o tonos de voz distintos, situaciones cómicas construidas por la persona que las dice o hace y que decido denominar genéricamente bromas. Vale decir que, hay casos en que algunos cuestionamientos o comentarios que las personas comparten no tienen la intención manifiesta de generar risas, pero éstas emergen debido a que el resto del grupo las interpreta como cómicas.

El protagonismo en las bromas recae en algunas estudiantes y en Álvaro quien al preguntarle sobre ello en la entrevista responde lo siguiente:

[...] te digo que, como siempre estoy cuestionando, toda la vida me ha pasado igual [...] luego me pasa y entonces me entra el sentido de culpa, de <<ay creo que estoy o esos chistes que estoy haciendo>>, pero me salen ¿no? O sea, que tiene que ver con un sentido de confianza [...] Yo no recuerdo si desde que empecé a dar clases estaba ahí esa parte, lo que sí, cuando tengo mucha confianza suelo ser muy bromista o generar chascarrillos. (E Álvaro 07/08/19)

El “*siempre estoy cuestionando*” viene, como él mismo reconoce en otra parte de la entrevista, de su preparación en el IMASE y de un *habitus* de los artistas visuales que siempre buscan romper pues desde su experiencia formativa –a diferencia de lo que plantea Camnitzer (2012)– se enfatiza la problematización y cuestionamiento para poder innovar. Si bien es posible pensar que la configuración de ese *habitus* comenzó a partir de las vanguardias artísticas de principios del siglo XX que intentaron romper con las formas tradicionales de hacer arte cuestionando a través de estrategias como el humor y la ironía (Hernández, 2014; Ramírez, 1997) y que siguen vigentes en algunas propuestas de arte contemporáneo (Arias, 2015), a Álvaro los “*chistes [le] salen*” y en ambientes en los que se siente cómodo suele “*ser muy bromista*” (E Álvaro 07/08/19), en ese sentido, el uso del humor en el seminario a través de bromas, también tiene que ver con su personalidad y capacidad para hacerlo.

Sobre el asunto que menciona de la confianza vale decir que para el momento de la entrevista tenía ya 10 años de participar en la LEA y aunque con cada una de sus compañeras artistas-docentes el tiempo de relacionarse varía, es probable que el trabajo conjunto que supone el seminario haya favorecido un vínculo de camaradería entre ellas. Respecto a las relaciones con las estudiantes, como mencioné en el apartado 4.5, la poca diferencia en la edad y probablemente por ello, la coincidencia en algunos referentes da lugar a esa confianza que menciona y que reconoce en la entrevista:

yo no sé porque tengo como una referencia de ser el más cercano, o sea, también Teo tiene una cercanía, pero hay algo como más, yo no sé por qué se da, si por las bromas o porque hablo con algunos, o sea se da una relación más cercana, como de acompañamiento ¿no? [...] hago buena empatía con los estudiantes. (E Álvaro 07/08/19)

Esa relación cercana la observé desde la primera sesión a la que asistí en la que Álvaro y Teo trabajaron con la GS y antes de ingresar al salón, el primero les preguntó en tono de broma a las tres estudiantes que llegaron a tiempo si en vacaciones habían avanzado mucho en sus tesis, se notaba que era broma porque al decirlo sonrió y sacó la lengua, las

estudiantes evadieron la pregunta riendo y él agregó que también debía haber avanzado (en ese momento estudiaba el séptimo semestre del doctorado). Sobre ese referente compartido relacionado con su experiencia en un proceso de posgrado, escuché varias bromas y en dos de ellas llamó mi atención el mayor protagonismo de las estudiantes:

Ejemplo 1:

Mientras las estudiantes terminan la elaboración de un mapa conceptual sobre un tipo de relación social y los aspectos que la conforman, Álvaro comenta a todo el grupo que ahora tendrán que pensar cómo pueden convertir el mapa en una pieza de arte relacional.

Yolanda: Yo ya la tengo (levanta las cejas y sonríe)

Álvaro: Piensen en eso, ¿cómo puedo hacer ...?

Yolanda (al tiempo que habla Álvaro y dirigiéndose a Nadia): Ojalá así fuera con la tesis (refiriéndose a lo rápido que pudo resolver la petición del artista-docente)

Álvaro (respondiendo al comentario de Yolanda y viéndola a los ojos): Sí (saca la lengua y sonríe)

Yolanda: ¡Ah, verdad! (ríe de manera franca, Dulce y Nadia también lo hacen, pero de forma más discreta)

Álvaro (riendo y aun mirando a Yolanda): Yo ya la tengo (en un tono que demuestra orgullo o presunción)

Yolanda: Ay sí

Álvaro (en el tono anterior): Hasta las conclusiones (sonríe)

Yolanda: Yo la imprimo mañana

Dulce (dirigiéndose a Álvaro): ¿Qué? ¿La tesis?

Álvaro (dirigiéndose a Dulce y sonriendo): No, nada más estoy (señala con su mano a Yolanda para dar a entender que está dando seguimiento a su broma)

Yolanda: Yo la imprimo mañana (en un tono seguro y moviendo la cabeza de un lado a otro para enfatizar que está presumiendo)

Todas ríen incluido Álvaro quien de inmediato continúa con la indicación inicial. (GS Dupla M-AV)

Ejemplo 2:

Antes de comenzar la sesión, las estudiantes están en el lobby del salón recortando las cartulinas para acuarela que Álvaro les solicitó, él se acerca a varias para

especificarles el tamaño aproximado en que deben hacerlo, Carmen, que está al lado de Ilse, alza su cartulina para mostrársela a Álvaro y le pregunta:

Carmen: ¿Así?

Álvaro voltea a verla y antes de que conteste, Ilse interviene

Ilse (dirigiéndose a Carmen y en un tono serio, pero levantando las cejas, lo que da a entender que es una broma): Doctor, por favor (su intervención se debe a que días antes Álvaro presentó y aprobó su examen de grado)

Álvaro ríe y mueve la cabeza como diciendo que no

Dalia: ¡Ay sí!

Ilse (dirigiéndose a Álvaro): ¿Te decimos doctor?

Varias compañeras: ¡Siíiiiií!

Álvaro (viendo a Ilse, riendo y en un tono como de extrañamiento): Noooo (y se mete al salón)

Todas las estudiantes se quedan afuera riendo, recogen sus cosas y se meten tras él. (GE Dupla AV-D)

Sobre el primer ejemplo, cabe señalar que, aunque el comentario de Yolanda no está relacionado con la petición de Álvaro e inicialmente no lo dirige a él, éste decide retomarlo pues para ese momento es algo que lo interpela y probablemente le interesa hablar de ello. El “¡Ah, verdad!” de la estudiante da pie a que el intercambio se dé en un tono de competencia en el que ambas presumen qué tan avanzadas van en el trabajo de tesis y como todas saben que están alardeando sobre algo irreal, la situación se torna cómica y genera risas. Si bien ambas participan, es de destacar que si Álvaro no hubiese dado seguimiento al comentario fortuito de la estudiante, el hecho cómico no habría tenido lugar, lo cual deja ver que le interesa dar espacio a ese tipo de intercambios.

En el segundo ejemplo la situación es distinta pues, aunque Álvaro también participa contestando a la pregunta de Ilse, la broma es sobre él y su condición de doctor, estado que la estudiante quiere resaltar al decirle a Carmen que se dirija a él con propiedad y reconozca el grado académico que acaba de obtener, Ilse enfatiza sobre ello al preguntarle directamente si le dicen doctor. En este caso la situación se torna cómica porque en la relación que han establecido con el artista-docente hay familiaridad y dirigirse a él por su grado académico resultaría absurdo o fuera de lugar.

En ambos ejemplos destaca la confianza que tienen las estudiantes para dirigirse al artista-docente y bromear con él, vínculo que Walker y Godson (1977) denominan “joking relationship” (relación bromista) contraria al tipo de vínculo en el que los roles de humorista

y público están claramente definidos y el estatus del primero es superior pues es quien hace las bromas y mantiene el control de la situación. Por el contrario, en este tipo relación, tanto artista-docente como estudiantes tienen protagonismo y el vínculo de familiaridad y confianza da pie a que ambas generen bromas y se les dé seguimiento. Para profundizar en ello, recupero la siguiente situación cómica que tuvo lugar en la primera sesión que observé con la GS en el salón Esmeralda de la biblioteca de la UPN con una distribución espacial tradicional y en la que Álvaro y Teo abordaron la temática del arte-objeto a partir de la reflexión de textos específicos, de la construcción de una teoría por parte de los estudiantes sobre un objeto cotidiano resignificado y la elaboración de un ready-made.

Después de que las estudiantes realizaron la descripción del objeto que llevaron a la sesión, Álvaro les pide que identifiquen opciones para resignificarlo o darle otro sentido, señala el ventilador de aspas y pedestal que está sobre la tarima y dice:

Álvaro: Es decir, como si este ventilador en vez de ventilador fuera una guitarra. Entonces no es ventilador, se vuelve guitarra. Entonces busquen darle otro sentido del que no está hecho ¿sí?

Las estudiantes responden afirmativamente

Álvaro: Entonces, uno, exploramos los usos normales, o le damos el uso normal, así, ¿qué hago con él? Y luego buscamos darle otro sentido para el que no está hecho el objeto. Entonces, no sé, tres y tres o las que les vayan dando, durante cinco minutos busquen explorar eso

Mientras las estudiantes llevan a cabo de manera individual la consigna, el artista-docente se sube a la tarima, toma el ventilador y lo carga horizontalmente como si fuera una guitarra. Teo le dice en voz baja que lo voltee de tal forma que las aspas queden en su estómago y simulen las cuerdas, Álvaro lo hace y su compañero dice:

Teo: Ándale, sí, para que tuviera las cuerdas.

Yolanda y Dulce ríen

Álvaro (deja el ventilador y se dirige a Teo en un tono bajo): Música contemporánea

Teo: Como la orquesta basura (se refiere a un grupo musical que utiliza objetos cotidianos como instrumentos)

Álvaro: ¿Eh?

Teo: Hay una orquesta que se llama la orquesta basura

Álvaro: Ah sí, del CCH ¿no?

Yolanda y Carla están atentas al diálogo de los artistas-docentes y ríen

Álvaro: O ya saliendo yo creo del CCH

Carla: Yaaa, yo creo ya

Yolanda ríe de manera franca (GS Dupla AV-T)

Figura 55. Álvaro con ventilador-guitarra



Álvaro comparte con las estudiantes un ejemplo para la resignificación de un objeto en sesión en dupla de teatro y artes visuales.

Archivo personal

Sobre esta situación destacan varios aspectos. En primer lugar, la actitud espontánea y desenfadada de Álvaro para tomar el ventilador y jugar con él como si fuera otra cosa en mitad de la clase y aunque su acción tiene que ver con el contenido de la sesión (arte-objeto) y la propia consigna dada a las estudiantes, en lugar de limitarse a observar, decide explorar como una estudiante más, lo cual se relaciona con lo expuesto en el apartado 5.1 sobre la horizontalidad en la relación pedagógica (Finkel, 2008; hooks, 2016) y también evidencia el protagonismo del cuerpo en el seminario y la manera en que la acción de tomar el ventilador sin decir palabra, genera una imagen de la cual se deriva una situación cómica.

Para que esto último tenga lugar, el papel de Teo es fundamental, pues además de que gracias a su intervención la resignificación del ventilador a una guitarra resulta más creíble, el seguimiento que da a la acción espontánea de su dupla hace que ésta no pase desapercibida y llame la atención de las estudiantes, aunque debido al tono de voz bajo probablemente esa no haya sido su intención. Sobre la transformación del hecho vale la pena resaltar cómo éste comienza como un intercambio entre los artistas-docentes y escala a la participación de Carla. Así, si bien al inicio los protagonistas son Álvaro y Teo y ello podría percibirse como una broma para presentar ante un público (las estudiantes), es la intervención de Carla la que genera las risas francas. En ese sentido, el protagonismo distribuido lleva a pensar la situación como una *joking relationship* en la que artistas-docentes y estudiantes sienten confianza para bromear y al hacerlo refirieren a aspectos personales de alguna de las involucradas (Walker & Godson, 1977), tal como lo hizo Carla con la edad de Álvaro.

Acerca del contenido de la broma hecha por la estudiante, cabe decir que la mención de Álvaro sobre el CCH refiere a que algunos integrantes del grupo en cuestión estudiaron ahí y formaron la banda al finalizar su estadía, no obstante, Carla le da una interpretación distinta pues asume que Álvaro se refiere a cuando él mismo estudiaba en esa institución educativa y egresaba de ella, de ahí que su “Yaaa, yo creo que ya” hace referencia a la edad del artista-docente y la risa franca de Yolanda se debe a que de manera indirecta su compañera evidencia que Álvaro es más grande de edad.

Otra interpretación al comentario de Carla puede tener que ver con que la estudiante se refería a la época en la que ella salía del CCH, es decir que con su dicho quiso hacer una precisión cronológica y no una broma sobre la edad de Álvaro, no obstante, es interpretada por Yolanda como algo cómico. La posibilidad de ese humor involuntario remite a lo que Berger (1999) y Le Breton (2019) señalan acerca de que la emergencia de la risa siempre es circunstancial en tanto que lo que puede considerarse cómico en una sociedad o grupo de personas en un momento determinado puede no ser gracioso en otro contexto o, como sucede en este caso, sólo para algunas personas del grupo puede resultar divertido, lo que según Stebbins (1980) sería una broma privada.

También considero importante enfatizar que la situación evidencia la existencia de un ambiente relajado en el que las estudiantes tienen confianza para relacionarse con los artistas-docentes y reírse de algo personal como la edad de Álvaro. A la par que emerge un clima de posibilidad para explorar y experimentar pues lo que se exponga en relación con la resignificación del objeto, no necesariamente debe ser correcto o estructurado

adecuadamente, pues dependerá de las relaciones que cada estudiante identifique y desee presentar, tal como lo hizo Álvaro con el ventilador-guitarra.

La invitación a pensar en usos distintos para objetos cotidianos remite a lo que Evans- Palmer (2016) señala sobre la relación entre el humor y el pensamiento creativo y divergente que se intenta promover en las clases de artes, pues como señala el autor, ambos aspectos suponen percibir situaciones desde varios puntos de vista y aplicar simultáneamente marcos de referencia incompatibles o incongruentes, que pueden dar lugar a soluciones creativas. Para ello se requiere que el personal docente desarrolle habilidades que supongan flexibilidad y apertura que dan lugar al error y la ocurrencia, tal como sucede en el seminario especializado a través del juego y las bromas.

Los fragmentos recuperados en este apartado dejan ver que la risa surge de manera espontánea como una reacción no reflexionada ante algo que en el momento se percibe como cómico, esa espontaneidad puede llevar a pensar que la diversión y el disfrute en el seminario son pasajeros y productos de un instante. Sin embargo, al reflexionar sobre su paso por este espacio formativo en las entrevistas grupales organizadas desde la LEA, así como en el cuestionario que les envié, las estudiantes comparten expresiones que reflejan que en efecto el seminario fue un espacio gozoso para ellas, por esa razón y con la intención de dar lugar a su perspectiva decido concluir el apartado con algunos de sus dichos que de manera directa o indirecta y a partir de la preponderancia de diferentes aspectos, evidencian su disfrute en el seminario especializado:

Dalia: *Yo creo que hay dos cosas bien importantes; la disposición ¿no? y el goce, porque [...] se volvió como un espacio de seguridad, en donde podías correr el riesgo de hacer cosas pues, sin temerte a lo mejor juzgado o evaluado, o lo que fuera, sino que corrías el riesgo en pro de aprendizaje, y entonces creo que eso este, pues también es enriquecedor porque tomamos el riesgo, pero en el proceso lo disfrutamos además. (GE EG 17/06/19)*

Diana: *A mí, bueno, el miércoles fue mi clase favorita, o sea los miércoles siempre era de <<¡Ah!>> ¿no?, no importaba que estuviera cansada o, siempre era el miércoles de la emoción. (GE EG 17/06/19)*

Dulce: *A mí se me hizo muy corto el semestre, bueno, yo creo que porque no quería que terminara, entonces se me pasó aún más rápido. (GS EG 30/05/18)*

Ilse: *Fue una experiencia fue muy agradable, me sentí en confianza, contenida y representó para mí como un espacio de encuentro. Me motivó mucho a seguir explorando disciplinas que quizá antes no me hubiera imaginado hacer [...] Me*

siento muy contenta de haber llegado a una maestría como ésta. (Cuestionario estudiantes GE)

Juana: *Yo veo que muchos nos vamos contentos, en general, todos, yo veo que estamos contentos. (GS EG 30/05/18)*

Rina: *Pues sí, yo también coincido con que fue el espacio más disfrutable del, pues del semestre para mí, pues nada más el espacio, ¿no? entrar a un lugar con duela donde puedes, como, pues es diferente como que entrar a un salón, y es muy cómodo, pero, y también me queda claro que es una propuesta diferente de hacer las cosas, y que está como muy abierta [...] pero, o sea sí, todos los miércoles era de irse así como pensando, pero muy enriquecedor. (GE EG 17/06/19)*

Viri: *[...] este espacio lo siento también como un cargador, y un refugio [...] que siempre los miércoles, es, o sea, aunque vienes cansado, pero vienes gustoso a tomar el seminario [...] en general, fue muy disfrutable. (GE EG 17/06/19)*

Yolanda: *[...] sin duda fue mi asignatura y espacio preferido, esta materia era mi puente entre lo pedagógico y lo artístico. La preparación y dedicación de los profesores es extraordinaria, y el trabajo que hacen es valioso porque siempre pusieron al centro la experiencia aún sobre las técnicas artísticas, en la que son especialistas, y este aspecto me ayudó incluso a percibir las disciplinas artísticas con mayor gozo que en mi formación profesional en teatro. (Cuestionario estudiantes GS)*

6.4 A manera de cierre

Con la intención de adentrarme en el carácter pedagógico de las prácticas de las artistas-docentes en el seminario especializado, en este capítulo me centré en tres cuestiones específicas que surgieron de las observaciones y de las que recuperé algunos fragmentos que, en diálogo con la voz de las artistas-docentes, las estudiantes y diversas autoras, me permitieron evidenciar diferentes capas de detalle acerca de cómo acciones específicas permiten comprender cómo se construye un ambiente de posibilidad para que las estudiantes exploren y produzcan con las artes.

La primera cuestión relativa a la articulación secuencial interdisciplinaria deja ver cómo juega el *habitus* disciplinar (Bourdieu, 1997) de las artistas-docentes en sus consignas y comentarios y la manera en que ello favorece la experiencia de las estudiantes pues les brinda dos perspectivas distintas que abonan a su proceso creativo en cada una de las sesiones. La articulación secuencial de las consignas permite ver cómo se guía a las

estudiantes paso a paso y poco a poco y cómo ello habilita la oportunidad para sentirse capaces de generar algo a partir de recursos artísticos de distinta naturaleza. En la guía de las artistas-docentes sobresale la apertura al error, la invitación a experimentar, el dejar de lado la preocupación por una factura perfecta, así como el acompañamiento continuo a través de preguntas, ejemplos o referentes específicos, al tiempo que se abre la opción para que las estudiantes elijan y tomen decisiones libremente.

La naturaleza interdisciplinaria de sus prácticas que supone apertura y flexibilidad da pie a la segunda cuestión que refiere a la colaboración. Ésta tiene lugar en el seminario a través de las diferentes maneras que las artistas-docentes se apoyan genuinamente durante las sesiones en favor de que las estudiantes vivan procesos creativos, aunque ello suponga dejar de lado los contenidos disciplinares con los que se tenía planeado trabajar. Otra forma en que la colaboración emerge es a través de las estrategias de trabajar en parejas, tríos o pequeños grupos y de la notación de los productos elaborados, ambos ejercicios posibilitan el intercambio de ideas, la escucha de otras perspectivas y la integración de éstas a sus propuestas colectivas o individuales y con ello, su enriquecimiento. De igual forma, la colaboración entre estudiantes se deja ver en el apoyo y cuidado entre ellas que a su vez favorece que se sientan en un espacio seguro en el que pueden mostrar su vulnerabilidad.

La última cuestión que permite comprender la emergencia de un clima de posibilidad es la presencia de la diversión en situaciones lúdicas e imaginativas y a través de bromas. En relación con lo primero, destaca que tres de las artistas-docentes utilizan el juego para explorar, lo cual posibilita que las estudiantes además de divertirse dejen a un lado la vergüenza y, en el espíritu lúdico, se permitan dar respuestas genuinas e ilógicas que posteriormente recuperan en sus productos creativos parciales o finales. Respecto a las bromas, destaca que la mayoría de las veces éstas son construidas por las estudiantes en sesiones en las que participa el artista-docente de artes visuales, quien suele propiciar que éstas tengan lugar al darles seguimiento o incitarlas a partir de planteamientos cuestionadores o problemáticos. El surgimiento de las bromas a su vez deja ver que quienes las hacen se sienten en confianza y hay un ambiente relajado que favorece su emergencia.

En el análisis sobre la diversión, llaman la atención las risas que surgen sin una razón aparente, desvinculadas a una situación cómica y que dejan ver cierto nerviosismo de las estudiantes por enfrentarse a algo desconocido o vergüenza por hacer algo que se les propone, y aunque ello no las paraliza y a lo largo de la sesión realizan lo solicitado por

las artistas-docentes, es una situación que deja ver que explorar con las artes puede ser una tarea compleja que puede no resultar sencilla para todas.

Por último, las reflexiones de las estudiantes sobre su experiencia en el seminario, evidencia que lo conciben como un espacio disfrutable y enriquecedor, en el que se sienten seguras, contentas y en confianza. Estas opiniones, engarzadas con el análisis de aspectos específicos a la luz del performance y de prácticas concretas en las que se evidencia lo pedagógico, dejan ver que la forma en que las artistas-docentes trabajan en el seminario favorece un ambiente de posibilidad para la exploración y producción a través de las artes. No obstante, ello no supone que el programa sea perfecto o no existan aspectos que generen tensión o insatisfacción, tal como pretendo bosquejar en parte de las conclusiones de este trabajo.

Conclusiones

La realización de esta investigación me permitió profundizar en un campo que me apasiona, sobre el que tuve muchos descubrimientos durante el trayecto recorrido y me surgieron gran cantidad de interrogantes relacionadas con diferentes ámbitos. Por esa razón, para intentar hacer legible las múltiples conexiones que he establecido, decido organizar las conclusiones en diferentes rubros.

1) Sobre la posibilidad

El motor principal que me llevó a realizar esta investigación fue mi experiencia indagatoria de maestría con un docente de telesecundaria que no quería trabajar con las artes porque no sabía cómo hacerlo. Cuando entré al doctorado, la realización del estado del arte me permitió percatarme que ello no era exclusivo del profesorado mexicano y que la dificultad de docentes para explorar con las artes era un asunto problemático que varias formadoras en educación artística habían identificado (Agra, 2013; Alter, Hays & O'Hara, 2009; Ballantyne, 2006; Blanco & Cidrás, 2019; Galbraith, 1990, 1991; Grauer, 1998; Heredia, 2019; Mesías, 2019; Nájera, 2012; Russell-Bowie, 2010).

Mi intento por comprender las razones por las que esto tiene lugar me llevó a profundizar en algunas perspectivas sobre la construcción sociohistórica de las artes (Benjamin, 2011; Shiner, 2004) y cómo ello ha propiciado que la mayoría de las personas nos sintamos alejadas de sus lógicas, nos pensemos incapaces de crear a través de ellas, sintamos vergüenza (Ahmed, 2015) cuando lo hacemos y, en el caso del personal docente de educación básica, haya una idea arraigada de que no tienen habilidades y conocimientos suficientes para enseñarlas (Garvis & Pendergast, 2010; Russell-Bowie, 2010; Torres, 2013). A lo anterior se suma que la experiencia con las artes en nuestro paso por la escuela no nos brindó referentes suficientes para comprender sus maneras de hacer y llevarlas a la práctica (Agirre, 2003; Lemon & Garvis, 2013; Lummis, Morris & Paolino, 2014; Russell-Bowie, 2010) pues su presencia es reducida, (Terigi, 1998) y la forma en que se enseñan se basa generalmente en un modelo reproductivo en el que se busca generar un producto homogéneo y previamente establecido en el que no hay indagaciones creativas por parte del estudiantado (Blanco & Cidrás, 2019). Además, en los procesos iniciales de formación docente, los contenidos artísticos suelen ser muy escuetos (Collins, 2016; Garvis, Twigg & Pendergast, 2011).

El panorama anterior me permitió justificar la importancia de analizar cómo es que puede acercarse a docentes en formación a trabajar con las artes. El espacio formativo en

el que centré mi atención para observar cómo ello sucedía, fue el seminario especializado de la LEA-MDE-UPN-Cenart a través de la pregunta: ¿Cómo se genera un ambiente de posibilidad para explorar y producir con las artes en las prácticas interdisciplinarias de un grupo de artistas-docentes en ese seminario? Partiendo del concepto de posibilidad como aquello que da lugar al ¿por qué no?, abre a múltiples realidades a partir de imaginar maneras distintas a las establecidas comúnmente, permite la emergencia de algo imprevisto y rompe con prejuicios acerca de lo que el estudiantado es capaz de hacer (Cornu, 2004; Greene, 2005).

El trabajo indagatorio y la inquietud de mi asesora por entender las prácticas desde su construcción sociohistórica, me permitieron comprender que la posibilidad emerge desde el surgimiento de propuestas artísticas que abogan por sacar al arte de su pedestal y vincularlo con la vida cotidiana, a partir de la configuración del campo de la educación artística donde la conjugación de referentes de distinta naturaleza da lugar a algo nuevo, en la escasez de programas de formación docente en nuestro país que da pauta para la innovación, en el carácter interinstitucional e interdisciplinario del programa, en su diseño curricular autónomo y flexible, y en la propia figura de artista-docente.

Esta mirada también permitió bosquejar las tensiones y conflictos que ahí surgen y que tienen que ver principalmente con las dificultades de conjugar actividades artísticas y docentes en una nueva profesión híbrida, los retos que supone trabajar de manera interdisciplinaria en un ámbito en el que se ha priorizado la enseñanza de técnicas disciplinares, las omisiones institucionales al incorporar a nuevas integrantes a una forma de trabajo distinta a la convencional, la inseguridad laboral que supone no contar con una plaza de tiempo completo y los retos que supone un diseño curricular que implique lo artístico y lo educativo.

En relación con la manera en que la posibilidad tiene lugar en las prácticas observadas de las artistas-docentes en el seminario, identifiqué seis aspectos específicos que dejan ver cómo es que ésta surge. Para resaltar el carácter artístico del programa, tres de ellos los analicé a la luz de sus similitudes con el performance, en el primero me centro en lo que posibilita un espacio áulico distinto al convencional respecto a la interacción entre artistas-docentes y estudiantes, y al protagonismo del cuerpo que prioriza la experiencia sensorial y perceptiva que, en conjunto con la reflexión racional, favorecen la creación. El segundo aspecto deja ver la escucha a las necesidades e inquietudes de las estudiantes para favorecer sus procesos creativos en cada sesión y cómo ello evidencia la apertura de las artistas-docentes para hacer modificaciones a su planteamiento inicial. La tercera

cuestión hace referencia a cómo en su forma de trabajo se desestabilizan las construcciones dicotómicas relacionadas con la teoría y la práctica, el proceso y el producto, y la técnica y exploración libre y cómo ello invita a las estudiantes a identificar la importancia de ambos aspectos a la par que favorece su experiencia en tanto que cuentan con insumos de distinta naturaleza para generar productos con características artísticas.

En el análisis de los otros tres aspectos enfatizo lo pedagógico, en el primero resalto la articulación progresiva que hacen las artistas-docentes para guiar de manera flexible a las estudiantes para que exploren y produzcan con las artes, además de las posibilidades que brinda el trabajo desde dos perspectivas disciplinarias. En segundo lugar, muestro la manera en que la colaboración entre artistas-docentes y estudiantes da lugar a un ambiente agradable de respeto y apoyo mutuo, además de que el intercambio de ideas favorece la creación. El tercer aspecto refiere a la emergencia del disfrute en momentos lúdicos que posibilitan imaginar y dar respuestas creativas para posteriormente generar algo, y la evidencia de un clima relajado y de confianza que se manifiesta a través de bromas que llevan a cabo estudiantes y uno de los artistas-docentes.

La identificación y análisis de estos seis aspectos dejan ver que todos en su conjunto dan lugar a ese ambiente de posibilidad y si bien no hay alguno que sea determinante, el intercambio que favorece la interdisciplina marca una pauta importante al permitir la emergencia de elementos de distinta naturaleza cuya combinación u articulación pueden dar pie a la creación, al tiempo que abre la oportunidad para elegir. De igual forma, destaca que algunos de ellos son considerados por las artistas-docentes desde el diseño curricular del seminario, pero otros surgen de manera genuina durante la puesta en marcha, tal es el caso de la adaptación a la planeación, las bromas, la incorporación de aspectos técnicos y la colaboración y apoyo entre ellas.

Me parece importante señalar que yo me centro en aspectos particulares y momentos específicos de las sesiones que observé con dos generaciones que vivían momentos distintos en su proceso formativo, no obstante, es necesario considerar que la experiencia de las estudiantes en la maestría es de dos años en los que el seminario especializado se articula con asignaturas de tronco común enfocadas a lo educativo, con otras asignaturas del área especializada en educación artística y con la realización de su investigación que en la mayoría de los casos supone el diseño de una intervención con poblaciones específicas. Esas articulaciones en su conjunto también pueden jugar para que la posibilidad emerja.

Otra cuestión que me gustaría hacer notar tiene que ver con el vínculo entre el programa específico en el que centré la investigación y la educación básica, una relación que se fundamenta en la importancia de las artes en la formación integral de las personas que rompe con las lógicas competitivas que en ocasiones prevalecen en la educación artística profesional (Camnitzer, 2012; Paulín & Cantú, 2021) y que da lugar a una mirada particular de pensar lo artístico y lo educativo en el ámbito de la educación superior y en los programas de posgrado, una perspectiva en la que el cuidado y la atención personalizada están presentes y conviven con la invitación a jugar, imaginar y disfrutar, aspectos que difícilmente son considerados en los procesos formativos en esos niveles y que en este caso en particular evidencian otras formas posibles de invitar a las personas adultas a reflexionar sobre su trabajo y sobre su estar en el mundo.

Un último aspecto que quisiera señalar acerca de la posibilidad tiene que ver con que ésta surge en un ambiente adverso donde las artes han sido relegadas de la escuela durante años, no obstante, paradójicamente, es esa marginalidad la que incita a imaginar diferentes opciones para trabajarlas, alternativas que responden a las necesidades de los contextos específicos en los que se implementan y a las capacidades creativas de quienes las diseñan. En ese clima árido donde se imponen y jerarquizan saberes y hay conflictos para dar lugar a contenidos socialmente poco valorados, se abren grietas, resultado de la pasión, terquedad, creatividad, entusiasmo y convencimiento de que las artes pueden ofrecer miradas más imaginativas de pensar lo educativo y brindar experiencias significativas a estudiantes y docentes. Grietas que poco a poco se van convirtiendo en caminos y que, al menos en el nuevo currículo de la educación básica mexicana, son considerados en su diseño y tienen mayor presencia (Secretaría de Educación Pública, 2022).

2) Sobre las tensiones y omisiones en el seminario especializado

La pregunta que guio la investigación fue sobre la posibilidad y por esa razón el análisis y los hallazgos se orientaron a ello. Y si bien, al analizar las sesiones observadas surgieron otros aspectos que permiten pensar en su emergencia –sobre ellos abundo un poco en el siguiente rubro–, en los cuestionarios, las entrevistas grupales y algunas sesiones también identifiqué tres situaciones que generaban cierta tensión y podrían no favorecerla.

La primera de ellas tiene que ver con el manejo de los tiempos en las sesiones. Para algunas estudiantes a veces éstos no eran suficientes para explorar como ellas necesitaban, en ocasiones no había espacio suficiente para el cierre de alguna actividad,

en otras no se revisaban con detenimiento los planteamientos de las lecturas y a veces había muchas cosas por hacer y se requerían pausas para asimilar lo experimentado. Esta situación es reconocida por las artistas-docentes como problemática y aunque para algunas estudiantes no afecta del todo su experiencia pues consideran que sobre algunas cosas pueden profundizar de manera individual y reconocen que los alcances del seminario trascienden el ámbito académico, sí es un aspecto que puede tener un impacto negativo para que las estudiantes exploren y produzcan artísticamente y tenga lugar la posibilidad.

Otra de las situaciones que generan cierta incomodidad y desacuerdo, es la relacionada con las calificaciones. Con la GE sólo se trató el tema en la primera sesión en dupla en la que los artistas-docentes enfatizaron sobre la importancia de la disposición y aclararon que no asignaban porcentajes a algún rubro específico, durante la entrevista grupal no hubo inconformidades sobre ello, como sí sucedió en la de la GS. En ésta, una estudiante señaló que los criterios de evaluación no eran lo suficientemente claros y para ella siempre fue un misterio cómo asignaban las calificaciones, otra de las estudiantes expresó que era necesario tener una retroalimentación individual más puntual para identificar las áreas en las que están bien o mal y conocer las diferencias entre su desempeño y el de sus compañeras, situación que también emergió en una de las respuestas al cuestionario en la que se señalaba que a todas las calificaban igual aunque el desempeño era distinto.

Al respecto, en la misma entrevista grupal, las artistas-docentes mencionaron la dificultad de asignar un número al proceso creativo que viven las estudiantes durante las sesiones, a los avances que van teniendo a lo largo de la maestría o a su nivel de disposición. Las invitaron a realizar un ejercicio de autocrítica para valorar su propio desempeño y señalaron que es delicado hacer retroalimentaciones individuales en grupo pues no están interesadas en exhibir o señalar las faltas de alguien en particular. En las entrevistas individuales, tres de las artistas-docentes hacen alusión a este tema y señalan que cada vez van definiendo más claramente los criterios para establecer las calificaciones en cada uno de los semestres. Ante las tensiones que genera este asunto, cabe señalar que, aunque a las artistas-docentes no les interesa establecer juicios valorativos sobre las estudiantes, es necesario comprender que sus referentes evaluativos son otros y el no tener claros los criterios o saber qué se espera de ellas, puede generar cierta inseguridad para vivir los procesos que les proponen.

La última cuestión señalada por las estudiantes fue la relativa al papel de las emociones en su proceso formativo, para algunas es necesario considerarlas más y aunque

en algunas sesiones –sobre todo en las dirigidas por la dupla de música y teatro– tienen más presencia, para las artistas-docentes es importante que la experiencia no sólo se vaya por esa vía pues aunque reconocen su importancia, les interesa enfatizar el carácter intelectual, perceptivo y experiencial de la creación artística y problematizar la idea generalizada de que las artes son meramente resultado de la intuición y la emoción. No obstante, justo porque esa es la concepción de las artes que prevalece en la mayoría de las personas, sería necesario que las artistas-docentes no dieran por hecho que las estudiantes la han superado y que explicitaran desde el inicio su postura e interés por salirse de ahí.

Sobre otra de las omisiones en el seminario especializado, llama la atención la ausencia de referentes latinoamericanos en educación artística y aunque la falta de difusión de propuestas en este campo no favorece establecer vasos comunicantes con una perspectiva distinta a la occidental, causa curiosidad por qué ni siquiera hacen mención a los planteamientos de la brasileña Ana Mae Barbosa quien desde hace por lo menos dos décadas, ha sido un referente importante para los países de esta región.

En ese mismo tenor, si bien en algunas sesiones observadas se hizo referencia a obras de artistas nacionales, en una de ellas se trabajó con la obra de una dramaturga mexicana y en otra el texto teórico fue de un mimo del estado de México, generalmente se recuperaban referentes occidentales y pocas veces se incluyeron manifestaciones provenientes del arte popular. A ello se suma que en los contenidos del seminario (ver Tabla 3) no hay alguno que refiera a planteamientos de autoras mexicanas sobre la importancia de las artes, no hay una recuperación de obras artísticas hechas por mujeres o a planteamientos de la educación artística desde la diversidad sexual, ni tampoco hay referencias explícitas sobre el papel político y social del arte que ha caracterizado muchas de las manifestaciones artísticas de nuestro país a lo largo de su historia y que sigue siendo una cualidad de muchas obras contemporáneas colectivas e individuales, nacionales, latinoamericanas e internacionales.

Sobre esas ausencias cabe aclarar que en un proceso formativo de tres semestres en el que los tiempos resultan no ser suficientes, es imposible considerar todos los contenidos imprescindibles relativos al vínculo entre las artes y la educación. En ese sentido, la selección que hacen las artistas-docentes, marca una ruta que para ellas es significativa y desde su perspectiva brinda herramientas a las estudiantes para vivir procesos creativos durante las sesiones y diseñar propuestas artístico-educativas interdisciplinarias para diferentes contextos educativos. Sobre ello, también resulta

importante señalar que si bien en la reestructuración inicial del seminario (2012) había un vínculo explícito con los contenidos planteados en los planes y programas de educación básica, ese vínculo se fue desdibujando con la GE, en la que ingresaron estudiantes con diferentes perfiles, cuyos proyectos de investigación se enfocaban a otros ámbitos. Por último, respecto a las investigaciones de las estudiantes, es probable que en ellas se desahoguen varias de las omisiones señaladas, pero la manera en que esto sucede o no, es objeto de otra investigación.

3) Vetas por explorar y algunas aportaciones de la investigación

Durante el análisis identifiqué tres aspectos más que juegan en las prácticas de las artistas-docentes y que pueden dar pistas para pensar en la construcción de un ambiente de posibilidad. Por cuestiones de tiempo y espacio no profundicé sobre ellas, pero aquí las menciono.

El uso de nuevos medios digitales. En varias sesiones observé cómo se utilizaban los teléfonos celulares o diversas aplicaciones para facilitar los diferentes procesos de creación de las estudiantes y a través de su uso se abonaba a desmitificar el proceso artístico como un hecho de iluminación de la artista genio y concebirlo como un camino que implica distintos pasos en el que las herramientas tienen un papel importante y cualquier persona interesada en ello, puede realizarlo. El artista-docente de artes visuales solía brindar a las estudiantes la opción de utilizar la fotografía con celular para reproducir una imagen específica, ya sea que la utilizaran para calcar lo fotografiado o como una imagen fija que facilitara la copia de una escena en particular. La artista-docente de danza utilizaba una aplicación en la que se muestran los músculos y huesos que entran en juego para realizar distintos movimientos, ello favorecía que las estudiantes identificaran la naturaleza del propio y fueran conscientes de las diferentes partes del cuerpo que involucran al desplazarse, girar, flexionar o estirar.

En la sesión de cierre disciplinar de teatro, el artista-docente brindó a las estudiantes un retroproyector y un proyector para que exploraran diferentes formas de la imagen y a partir de ello crearan una representación teatral utilizando fotografías que las estudiantes tomaron de diferentes escenarios, personajes a partir de siluetas de cartón creados por ellas y utilizando las posibilidades del retroproyector o proyector de acetatos para jugar con diferentes ambientes a partir de sombras y de la utilización de materiales de diferentes texturas y colores.

Materiales que enseñan por sí mismos. Los instrumentos utilizados por la artista-docente de música y el alfabeto de movimiento usado por la de danza, son ejemplos de materiales que posibilitan que las estudiantes se animen a explorar para posteriormente generar un producto artístico a partir de ellos. Los instrumentos tenían la característica de que no era necesario tener un dominio técnico para lograr la entonación correcta, las campanas con sólo tocarlas daban una nota específica y los instrumentos de percusión con sólo moverlos generaban sonido, dichas características favorecían que las estudiantes se animaran a explorar con ellos y se olvidaran de lograr la perfección en la ejecución.

El alfabeto de movimiento no imponía una forma específica para moverse, los símbolos representaban posibilidades anatómicas generales y a partir de ellos las estudiantes imaginaban distintas opciones para rotar, brincar, flexionar, estirar o desplazarse y posteriormente las utilizaban para crear composiciones dancísticas que no reproducían una secuencia preestablecida por alguien más y en la que no había un referente de cómo ejecutarlo correctamente. Ambos materiales incitaban a trabajar de manera lúdica, a la par que desdibujaban el papel de enseñante de las artistas-docentes, pues una vez que les explicaban su funcionamiento, su presencia no era del todo necesaria para que las estudiantes crearan de manera individual o colectiva a partir de ellos.

Bitácora de las estudiantes. En todas las sesiones del seminario especializado y con un rol rotativo previamente definido, una estudiante escribía en un documento digital compartido con las compañeras y las artistas docentes (yo no tuve acceso a este), una bitácora sobre lo acontecido en la sesión, en ella se describía lo realizado y se incluían preguntas y reflexiones sobre lo experimentado. Esa reflexión sobre la práctica promovida por las artistas-docentes y el hecho de que todas las estudiantes pudieran leer las impresiones de sus compañeras respecto a lo que habían vivido, probablemente favorecía la posibilidad en tanto que permitía hacer una pausa para pensar lo vivido y acercarse a una mirada diferente a la propia, a partir de la cual podían retroalimentar o resignificar algunos de los momentos compartidos y contar con más elementos para comprender los procesos de construcción artística.

En cuanto a las aportaciones de la investigación, por un lado, puedo decir que el hecho de presentar como un asunto problemático la inseguridad de las docentes para trabajar con las artes y enseñarlas, invita a considerar este aspecto en el diseño de programas formativos en el campo. Por otro lado, el centrar la indagación en cómo se puede favorecer un ambiente de posibilidad en el que las docentes se sientan capaces de explorar y producir con las artes, evidenciar prácticas específicas que ayuden a ello y bosquejar

algunas cuestiones que pueden resultar problemáticas, permite tener un panorama general sobre aspectos que pueden considerarse para futuros procesos de formación, no con la intención de utilizar el proceso analizado como modelo, sino para comprender cómo juegan y se articulan los elementos detectados y, a partir de los objetivos de los nuevos programas y de los contextos para los que sean diseñados, definir la pertinencia o no de la incorporación y adaptación de algunos de esos aspectos.

Otra aportación tiene que ver con el reconocimiento de que tanto lo artístico como lo pedagógico favorecen la posibilidad. Que ambas cualidades están imbricadas, juegan simultáneamente y aunque en ocasiones pesan más unas, y en otros momentos otras, son una mancuerna necesaria que fortalece las prácticas de las artistas-docentes y por añadidura, la experiencia de las estudiantes. Asimismo, analizar la configuración de esas prácticas posibilitadoras aporta para comprender que éstas no surgen de la nada, sino que se construyen social e históricamente y en ello juegan muchos factores externos que pueden favorecerlas o no. Ello invita a tomar en cuenta que, aunque la intención, disposición, pasión, creatividad y entusiasmo de las formadoras en educación artística resultan fundamentales, para implementar procesos que puedan incidir y quizá transformar las maneras en que las docentes se relacionan con las artes, ayuda un marco institucional que cobije y acompañe esa intención y brinde libertad para proponer.

Por último, la investigación permite dar cuenta de la ausencia de vínculos entre los distintos tipos de la educación artística para conocer lo que se hace en ellos. El intercambio entre estos subcampos, sin duda puede enriquecer las prácticas y teorizaciones que se generan en cada uno y, particularmente, el trabajo de las colectivas que se conforman en el ámbito de la educación no formal o en espacios culturales puede brindar opciones importantes y necesarias para concretar formas de organización fuera o a pesar de la institución.

4) Nuevas preguntas respecto al programa

Si bien para este momento me es posible concretar a modo de conclusión algunas ideas sobre el proceso formativo analizado, ese mismo ejercicio me permite identificar otras muchas cuestiones por explorar y me invita a seguir profundizando en la complejidad de un programa de formación docente en educación artística y sus alcances. Para abonar a la claridad, he organizado las preguntas en distintas categorías:

Egresadas ¿Qué sucede con las egresadas del programa? ¿Cómo trabajan o enseñan artes en los contextos educativos en los que laboran? ¿Qué dificultades laborales

e institucionales enfrentan para implementar lo aprendido y experimentado? ¿Fue suficiente la experiencia de la maestría o se requiere continuar con el proceso formativo? ¿Qué tanto impacta la formación de las estudiantes en el sistema de educación básica? ¿Es posible hablar de un cambio en su perspectiva respecto a la educación artística en la escuela?

Vínculo con la propuesta de la nueva escuela mexicana ¿De qué manera se retomarán los planteamientos del nuevo currículo de educación básica en el seminario especializado? ¿El énfasis en la autonomía de las docentes propuesta en el currículo, se articula con la intención del seminario de que las estudiantes diseñen propuestas de intervención adecuadas a diferentes contextos? ¿Qué vínculo es posible establecer entre el eje de educación estética del currículo y los diferentes elementos que conforman el seminario? ¿Las condiciones laborales de las docentes de educación básica favorecerán su incorporación a procesos formativos como el de la LEA-MDE-UPN-Cenart? Si esto sucede, ¿El trabajo en el seminario volverá a orientarse hacia la escuela básica? Y si es así ¿Cómo se articulará ello con las otras perspectivas que las estudiantes de la GE y de generaciones posteriores aportaron al seminario?

Afectaciones de la pandemia ¿Qué sucede hoy en este programa? ¿Cómo la pandemia afectó sus procesos al tener que hacerlo vía remota? ¿En esa nueva modalidad se logró generar un ambiente de posibilidad? ¿Qué conceptos o perspectivas nuevas han integrado a partir de las reflexiones que detonó la pandemia? ¿Qué tanto el currículo centrado en lo occidental se movió hacia la incorporación de aspectos relacionados con la decolonialidad, las epistemologías del sur, el feminismo, la diversidad sexual, la cosmovisión de los pueblos originarios?

Posibles cambios en el programa ¿Las inquietudes y perfiles de las nuevas integrantes les han exigido moverse de lugar o buscar nuevos referentes? ¿Ha sido posible establecer cruces con las otras perspectivas de la EA (en contextos culturales y profesional) para enriquecerlo? ¿Es posible decir que el programa evoluciona y está en constante transformación? ¿Qué tanto la forma de trabajo que han construido hasta ahora favorece la transformación o se ha generado cierta institucionalización de esas formas de hacer? ¿Qué tipo de actividades podrían sostener la implicación de las artistas-docentes, la inquietud por buscar otros referentes y la necesidad de reflexionar sobre sus prácticas?

5) Otras preguntas para continuar indagando

El proceso de la investigación, mi curiosidad y mi pasión por escudriñar en los vínculos entre las artes y la educación me llevan a plantear otras interrogantes que pueden detonar futuras investigaciones en el campo y que organizo en tres rubros:

Sobre el campo de investigación en educación artística ¿Cómo evoluciona un campo de investigación en educación? ¿Cómo ha evolucionado el de la educación artística y qué se requiere para que lo haga? ¿Por qué este campo pareciera tan endogámico? ¿Qué vínculos hay con otros programas de posgrado que comienzan a cobrar fuerza? ¿Cómo generar vínculos con las diferentes perspectivas y con lo que se genera en otras latitudes para así enriquecerlo?

Sobre otros procesos formativos en educación artística ¿Qué sucede en el TETLI o en el DIPEAEB y qué puntos de encuentro hay con la LEA-MDE-UPN-Cenart? ¿Cómo se forma en las normales? ¿Qué se les enseña en estos espacios? ¿Qué perfil tienen las personas formadoras en las escuelas normales? ¿Es cierto que esa formación no es suficiente? ¿Hay diferencias en la formación a educadoras de preescolar y a futuras docentes de primaria? ¿Qué programas de formación continua existen actualmente en educación artística y qué se les brinda en ellos? ¿Su duración es suficiente? ¿Qué sucede con la formación pedagógica en las escuelas profesionales de arte? ¿Hay materias enfocadas a la docencia? ¿Cuáles son sus contenidos? ¿Para qué nivel educativo se estaría formando ahí? ¿Es necesario crear una licenciatura en educación artística para que docentes-artistas den clases? ¿Sería necesario que esa licenciatura contara con áreas de especialización según el nivel en el que darían clases? ¿Para poder enseñar artes es necesario contar con una formación artística profesional o cualquier docente interesada en las artes puede hacerlo?

Sobre la educación artística escolar ¿Qué sucede hoy en día en las escuelas de educación básica? ¿Cómo se enseña artes? ¿Hay diferencias respecto a cómo se trabajan en preescolar, primaria y secundaria? ¿Hay una intención de trabajarlas de manera interdisciplinaria? ¿Qué disciplinas artísticas tienen más peso? ¿Continúa el protagonismo de las manualidades y los festivales escolares? ¿Con qué materiales cuentan las docentes para enseñarlas? ¿Hay materiales específicos para las estudiantes? ¿Cómo se apropiarán las docentes de los contenidos artísticos y de la forma de trabajo de la nueva escuela mexicana?

El proceso formativo del doctorado y los descubrimientos que tuvieron lugar en él me incitan a dar continuidad a una o dos de estas preguntas en una estancia posdoctoral,

pero también me motivan a continuar reflexivamente con mi trabajo como formadora en educación artística, a diseñar propuestas dirigidas a distintas poblaciones que impliquen lo artístico y lo pedagógico y a seguir compartiendo con colegas y amigas posibilidades para pensar el mundo y la educación desde una perspectiva más inclusiva, esperanzadora e imaginativa.

Referencias

- Abad, J. (2009) Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre & L. Pimentel (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). Madrid: OEI, Santillana.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. Distrito Federal: Trillas.
- Acha, J. (2011). *Introducción a la creatividad artística*. Distrito Federal: Trillas.
- Agirre, I. (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación Artística Revista de Investigación*, (1), 33-42.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- Agra, M. (2003). La formación artística y sus lugares. *Educación Artística Revista de Investigación*, (1), 58-72.
- Agra, M. (2013). *Historias en torno al arte y a la educación artística. Notas para un posible diario*. Santiago de Compostela: Tropelias & Companhia.
- Aguirre, M. E. (2011). Umbral de la modernidad, umbral de la educación artística. En Autora (Coord.). *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (pp. 193-232). Distrito Federal: UNAM-IISUE.
- Aguirre, M. E. (2017). *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística 1920-1970*. Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Aleu, M. (2019). Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes. *Propuesta Educativa*, 51(1), 61-72.
- Alter, F., Hays, T. & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9), 1-21 Recuperado el 5 de marzo de 2020 de: <http://www.ijea.org/v10n9/v10n9.pdf>
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 172-190
- Ahmed, S. (2015). Vergüenza ante los demás. En Autora. *La política cultural de las emociones* (pp. 161-190). Distrito Federal: PUEG-UNAM.
- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Andión-Gamboa, E. (2012). Desatinos controlados: acerca de la pedagogía interdisciplinaria. En E. Andión-Gamboa (Coord.). *Arte transversal: fórmulas equívocas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina* (pp.15-29). Distrito Federal: Centro Nacional de las Artes.
- Ardèvol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 53(2), 217-240.

- Arias, F. (2015). *El humor en el arte contemporáneo: Claves de creación, comunicación y sintaxis*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (2008). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Ávalos, B. (2008). *La inserción docente: políticas y prácticas de inducción*. Guatemala: USAID. Recuperado el 8 de marzo de 2021 de: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadr976.pdf
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. *Research Studies in Music Education*, (26), 37-50.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Grao.
- Banas, J., Dunbar, N., Rodriguez, D. & Liu, S. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education*, 60(1), 115-144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachaudran (Ed). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Barbosa, A. M. (1995). Educação e desenvolvimento cultural e artístico. *Educação & Realidade*, 20(2), 9-17 Recuperado el 30 de marzo de 2022 de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71713>
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barragán, C. (2012). Introducción: Un contexto académico. En Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes (Ed). *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional* (pp. 17-23). Distrito Federal: CONACULTA.
- Barragán, C. (2014). Presentación. En E. Andión (Coord.). *Dispositivos en tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación* (pp. 5-8). Distrito Federal: CONACULTA.
- Barthes, R. (1987). La muerte del autor En Autor. *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura* (pp. 65-71). Barcelona: Paidós.
- Barton, G., Baguley, M. & MacDonald, A. (2013). Seeing the bigger picture: Investigating the state of the arts in teacher education programs in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7) 75-90.
- Bayer, L. (1997). William Heard Kilpatrick. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 27(3), 503-521.
- Benjamin, W. (2011). *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Berger, P. (1999) *Risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.

- Berliner, D. (2018). Entre Escila y Caribdis: Reflexiones sobre problemas asociados con la evaluación de maestros en una época de mediciones. En M. De Ibarrola (Coord.). *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates* (pp. 251-291). Ciudad de México: INEE, FCE.
- Bermúdez, M. (2005). *La reflexión de la práctica en los Maestros de Actividades Culturales de la escuela primaria*. Tesis de Maestría. Distrito Federal: UPN.
- Beuys, J. (1973). Manifiesto de fundación de una Universidad Libre Internacional de creatividad e investigación interdisciplinaria. En B. Klüser (Ed) (2006). *Joseph Beuys. Ensayos y entrevistas* (pp. 65-70). Madrid: Síntesis.
- Bianciotti, M. & Ortecho, M. (2013). La noción de performance y su potencialidad epistemológica en el hacer científico contemporáneo. *Tabula Rasa*, 19, 119-137. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.157>
- Blanco, V. & Cidrás, S. (2019). *Educación a través de arte*. Pontevedra: Kalandraka.
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido 2. Ejercicios para actores y no actores*. Distrito Federal: Nueva Imagen.
- Bohm, D. (2004). Sobre el diálogo. En *Sobre el diálogo*. (pp. 29-82). Barcelona: Kairós.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Distrito Federal: Taurus.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brailovsky, D. (17 de mayo de 2020). El docente arquitecto y anfitrión. *La escuela que viene. Fundación Santillana* Recuperado el 20 de mayo de 2020 de: <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrion/>
- Bratu, M. (2019). Aura: la apropiación de un concepto. En Autora. *Cine y experiencia. Siegfried Kracauer, Walter Benjamin y Theodor W. Adorno* (pp. 181-224). Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Brook, P. (1998). *El espacio vacío: arte y técnica del teatro*. Barcelona: Península.
- Bruner, J. (2007). Juego, pensamiento y lenguaje. En Autor. *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 211-219) (7ª reimpresión). Madrid: Alianza.
- Bullock, A. & Galbraith, L. (1992). Images of Art Teaching: Comparing the Beliefs and Practices of Two Secondary Art Teachers. *Studies in Art Education*, 33(2), 86-97.
- Bustamante, M. (2004). La transdisciplina como indisciplina. En L. Jiménez (Ed.). *Interdisciplina. Escuela y arte* Tomo 1 (pp. 165-186). Distrito Federal: Conaculta-Cenart.
- Cabrera, C. (2021). *Miradas desde el margen. Disidencias culturales en prácticas performáticas contemporáneas*. Tesis de doctorado. Ciudad de México: UNAM
- Cage, J. (1958). El futuro de la música: Credo. En R. Kostelanetz (1973) *Entrevista a John Cage* (pp. 65-70). Barcelona: Anagrama.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Distrito Federal: FCE.

- Calinescu, M. (1991). *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, Vanguardia, Decadencia, Kitsch, Posmodernismo*. Madrid: Tecnos.
- Calvillo, M., Ramírez, L., Rivas, T., Ortiz, A. & Castillo, I. (2011). *La educación técnica en México desde la Independencia 1810-2010. Tomo I De la enseñanza de artes y oficios a la educación técnica 1810-1909*. Distrito Federal: Instituto Politécnico Nacional.
- Camnitzer, L. (21 de marzo de 2012). La enseñanza del arte como fraude. *Esfera pública*. Recuperado el 3 de noviembre de 2021 de: <https://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Camnitzer, L. (2017). Ni arte ni educación. En Grupo de Educación de Matadero Madrid *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 19-25). Madrid: Catarata.
- Castañeda, A., Castillo, R. & Moreno, X. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. Distrito Federal: SEP.
- Centro Nacional de las Artes (2012). *Modelo interdisciplinario para la enseñanza de las artes*. Documento interno de la Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes. Distrito Federal: Cenart.
- Centro Nacional de las Artes (2015). *Arte, Educación y Tecnología. Catálogo de servicios*. Distrito Federal: Cenart.
- Centro Nacional de las Artes (2021). *Diplomado Transdisciplinario en Investigación, Experimentación y Producción Artística*. Recuperado el 12 de marzo de 2021 de: <http://diplomadotransitos.cenart.gob.mx/transitos/>
- Centro Nacional de las Artes (2022). *Conoce el Cenart*. Recuperado el 14 de julio de 2022 de: <https://www.cenart.gob.mx/conoce-el-cenart/>
- Cervetto, R. & López, M. (Eds.) (2016). *Agítese antes de usarse. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Costa Rica: Teor/ética y MALBA, 2016. Recuperado el 30 de marzo de 2022 de: <https://www.malba.org.ar/publicacion-agitese-antes-de-usar/>
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Chávez, H. (2012). Prólogo. En E. Andión-Gamboa (Coord.). *Arte transversal: fórmulas equívocas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina* (pp. 13-14). Distrito Federal: Cenart-Conaculta
- Chipp, H. (1968). *Teorías del arte contemporáneo. Fuentes artísticas y opiniones críticas*. Madrid: Akal.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México*. Estado de México: El Colegio Mexiquense
- Collins, A. (2016). Generalist pre-service teacher education, self-efficacy and arts education: An impossible expectation? *International Journal of Education & the Arts*, 17(26), 1-23. Recuperado el 27 de febrero de 2020 de <http://www.ijea.org/v17n26/>
- Cornu, L. (2004). Una ética de la oportunidad. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: La habilitación de la oportunidad* (pp. 14-32). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Crary, J. (1990). *Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. Murcia: Cendeac.

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flow y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós
- Danto, A. (1999). Moderno, posmoderno y contemporáneo. En Autor. *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia* (pp.24-41). Barcelona: Paidós.
- Davies, D. (2010). Enhancing the role of the arts in primary pre-service teacher education. *Teacher and Teacher Education*, (26), 630-63. Recuperado el 28 de agosto de 2020 de:
https://www.academia.edu/1023131/Enhancing_the_role_of_the_arts_in_primary_pre_service_teacher_education
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Distrito Federal: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- De Pascual, A. & Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Madrid: Catarata.
- De Pascual, A. & Oviedo, C. (Coords.). (s/f). *Cartografías Arte + Educación*. Madrid: Fundación Daniel & Nina Carasso.
- Del Olmo, M. (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Disparidades. Revista de Antropología*, LVIII(1), 191-120.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Valencia: Pre-Textos
- Denscombe, M. (1991). The art of research: Art Teachers' Affinity with Ethnography. *International Journal of Art & Design Education*, 10(3), 271-280.
- 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.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1934).
- Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes (Ed.) (2012). *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en Desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional*. Distrito Federal: CONACULTA-Cenart.
- Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes (Ed.) (2014). *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*. Distrito Federal: CONACULTA-Cenart.
- Dultzin, S. (1981). *Historia social de la educación artística en México (Notas y documentos) 2. La educación musical en México. (1920-1940)*. Distrito Federal: Coordinación General de Educación Artística, INBA-SEP.
- Durán, D. (1967). De la relación del Dios de los bailes y de las escuelas de danza que había en México en los templos para servicio de los dioses. En Autor. *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de la tierra firme* (pp.187-196). Distrito Federal: Porrúa. (Obra original de 1588).
- Dussel, I. (2007) *El currículum: Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Fascículo Siete de la Colección de Producciones para los Docentes, Dirección Nacional de Gestión Curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

- Dussel, I. (2017). In(ter)vencciones pedagógicas en torno a la forma seminario. Reflexiones sobre la enseñanza en los posgrados universitarios. *Prohibido Pensar. Revista de ensayos*, *II(5)*, 53-75.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Education Research*, *47(3)*, 373-384. Recuperado el 14 de septiembre de 2021 de: [http://t1594.pbworks.com/f/1Eisner\(2003\).pdf](http://t1594.pbworks.com/f/1Eisner(2003).pdf)
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Erickson, F. (1982) El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación en clase. En H. Velasco, J. García y A. Díaz (Eds). *Lecturas de Antropología para educadores* (pp. 325-353). Madrid: Trotta
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de educación*, (Número extraordinario), 201-218.
- Evans-Palmer, T. (2010). The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress. *Studies in Art Education*, *52(1)*, 69-83. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518824>
- Evans-Palmer, T. (2016). Building Dispositions and Self-Efficacy in Preservice Art Teachers. *Studies in Art Education*, *57(3)*, 265-278. <https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1177364>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* *9(21)*, 403-424.
- Fernández, L. (1998). Lo institucional. Una dimensión constitutiva del comportamiento humano. En Autora. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales* (pp. 13-42). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, J. & García, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Fernández-Poncela, A. (2012). Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *III(8)*, 51-70.
- Fernández-Poncela, A. (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas
- Ferreiro, A. (2016). La planeación. En A. Michel (Coord.). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo* (pp. 74-86). Ciudad de México: Cenart-UPN.
- Ferreiro, A. & Lavalle, J. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. Distrito Federal: Instituto Nacional de Bellas Artes

- Ferreiro, A. & Rivera, R. (2015). *La escuela de tiempo completo. Experiencias en la enseñanza de las artes en una telesecundaria*. Distrito Federal: INBA.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Fisher-Lichte, E. (2011). *La estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Distrito Federal: Siglo XXI
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Furlán, A. (1998). Currículum y condiciones institucionales. En Autor. *Currículum e institución* (pp. 89-102). Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Galbraith, L. (1990). Examining Issues from General Teacher Education: Implications for Preservice Art Education Methods Courses. *Visual Arts Research*, 16(2), 51-58.
- Galbraith, L. (1991). Methods Course: Implications for Teaching Primary Student-Teachers. *Journal of Art & Design Education*, 10(3), 329-342.
- Galbraith, L & Grauer, K. (2004). State of the Field: Demographics and Art Teacher Education. En E. Eisner & M. Day (Eds). *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 415-437). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Galloway, S., Stanley, J. & Strand, S. (2006) *Artist Teacher Scheme Evaluation, 2005–2006 Final Report*. Corsham: National Society for Education in Art & Design.
- Gamboa, J. (2007). *Las Misiones Culturales entre 1922 y 1927*. Ponencia en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México.
- García, B. (2010). Una ventana abierta al sentido del humor en el aula. *Tándem*, 32, 7-24.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Distrito Federal: FCE.
- Garvis, S. (2009). Improving the Teaching of the Arts: Pre-service Teacher Self-efficacy toward Arts Education. *US-China Education Review*, 6(12), 23-28.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2010). Supporting Novice Teachers of the Arts. *International Journal of Education & the Arts*, 11(8), 1-22. Recuperado el 7 de marzo de 2020 de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890509.pdf>
- Garvis, S., Twigg, D. & Pendergast, D. (2011). Breaking the Negative Cycle: The Formation of Self-efficacy in the Arts. A Focus on Professional Experience in Pre-service Teacher Education. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(2), 36-41.
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Autor. *La interpretación de las culturas* (pp.19-40). Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). El arte como sistema cultural. En Autor. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (pp. 117-146) Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Giráldez, A. (2007). Las artes en la escuela. En Autor. *Competencia cultural y artística* (pp.45-55). Madrid: Alianza Editorial.
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre & L. Pimentel. (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-73). Madrid: OEI, Santillana.
- Gómez-Peña, G. (2005). En defensa del arte del performance. *Cuadernos de investigación teatral*, (1), 6-27. Recuperado el 17 de septiembre de 2021 de: <http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/664>
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. Distrito Federal: El Colegio de México.
- Gonzalbo, P. (1995). La influencia de la compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI. En J. Vázquez. (Comp.) *La educación en la historia de México* (pp.29-48). Distrito Federal: El Colegio de México.
- González, Z. (2021). *Dos proyectos artísticos contemporáneos de la frontera Tijuana-San Diego: disertaciones sobre el arte de frontera para su conservación*. Tesis de licenciatura. Ciudad de México: INAH
- Grauer, K. (1998). Beliefs of Preservice Teachers Toward Art Education. *Studies in Art Education*, 39(4), 350-370.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. Distrito Federal: Edere.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Gropius, W. (2019). Introducción. En O. Schlemmer. *El teatro de la Bauhaus* (pp. 11-22). Madrid: Casimiro. (Obra original publicada en 1961).
- Groys, B. (2014). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Grupo de Educación de Matadero Madrid (2017). *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Madrid: Catarata.
- Guadarrama, R. (2019). *Vivir del Arte. La condición de los músicos profesionales en México*. Ciudad de México: UAM
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Gutiérrez, K., Rymes B. & Larson, J. (1995). Scripts, Counterscripts, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471.
- Hall, J. (1991) Roles of Practicing Teachers and University Lectures in Initial Training of Teachers of Art and Design. *International Journal of Art & Design Education*, 10(3), 317-327.
- Hall, J. (2010). Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist Teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 103-110.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Heredia, Y. (2019). *Trabajos artísticos: Una alternativa para el diálogo en un acompañamiento interdisciplinario en artes*. Tesis de maestría. Ciudad de México: UPN.
- Hernández, S. (2014). La influencia de la inherencia dadaísta en la vertebración de principios creadores en diseño gráfico. *Poliantea*, X(19), 261-288.
- Hernández, M. & Martín, J. (1998). La recepción de la obra de arte y la participación del espectador en las propuestas artísticas contemporáneas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (84), 45-63.
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *AAVV Pedagogías transgresoras* (pp. 3-12). Córdoba: Bocavulvaria ediciones. Traducción de Deborah Britzman.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens* (3ª edición). Madrid: Alianza.
- Jackson, E. (2015). Los niños colaboradores de la revista Pulgarcito y la construcción de la infancia, México 1925-1932. *Iberoamericana*, XV(60), 155-168. Recuperado el 6 de febrero de 2020 de: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/viewFile/2179/1752>
- Jáuregui, E. (2007). Universalidad y variabilidad cultural de la risa y el humor. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 3(1), 46-63.
- Jarque, F. (2015). *Cómo piensan los artistas. Entrevistas*. Distrito Federal: FCE.
- Jeffers, C. (1993). A Survey of Instructors of Art Methods Classes for Preservice Elementary Teachers. *Studies in Art Education*, 34(4), 233-244.
- Kelley, J. (2016). *Allan Kaprow. Entre el arte y la vida: Ensayos sobre el happening*. Barcelona: Alpha Decay.
- Krichesky, G. & Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Kostelanetz, R. (1973). *Entrevista a John Cage*. Barcelona: Anagrama.
- Laal, M. & Laal, M. (2012). Collaborative Learning: What is It? *Social and Behavioral Sciences*, (31), 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Lear, J. (2019). *Imaginar el proletariado. Artistas y trabajadores en el México revolucionario 1908-1949*. Ciudad de México: Libros Grano de Sal
- Le Breton, D. (2019). *Antropología de la risa*. Conferencia magistral organizada por la Cátedra Alfonso Reyes del Tecnológico de Monterrey el 5 de abril de 2019. Disponible en: <https://youtu.be/3Q9AAT-JjRE>
- Lemon, N. & Garvis, S. (2013). What is the Role of the Arts in Primary School? An Investigation of Perceptions of Pre-service Teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 1-10. Recuperado el 7 de noviembre de 2021 de: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2147&context=ajte>
- Línea de Educación Artística (2017). *Programa de estudio del Seminario Especializado I*. Ciudad de México: UPN-Cenart.

- Línea de Educación Artística (2017a). *Programa de estudio del Seminario Especializado III*. Ciudad de México: UPN-Cenart.
- López, C. (2015). El trabajo misional de fray Pedro de Gante en los inicios de la Nueva España. *Fronteras de la historia*, 21(1), 90-116.
- Lowenfeld, V. (1957). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. (2da edición). Buenos Aires: Kapelusz.
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 27-62.
- Lummis, G., Morris, J. & Paolino, A. (2014). An Investigation of Western Australian Pre-service Primary Teachers' Experiences and Self-efficacy in the Arts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 50-64.
- Madrigal, J. L. (2011). *Educación del poder. Los mayas prehispánicos*. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León, México.
- Maitland-Gholson, J. (1986) Theory, Practice, Teacher Preparation, and Discipline-Based Art Education. *Visual Arts Research*, 12(2), 26-33.
- Marín, R. (2003) Utopías visuales y educativas. La Educación Artística como aprendizaje de la libertad individual y colectiva en una sociedad mejor para todas las personas. En Autor (Coord.). (pp. 499-541). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meneses. E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. Distrito Federal: Porrúa.
- Meneses. E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. Distrito Federal: Centro de Estudios Educativos-UIA.
- Meneses. E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. Distrito Federal: Centro de Estudios Educativos-UIA.
- Meneses. E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. Distrito Federal: Centro de Estudios Educativos-UIA.
- Meneses. E. (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. Distrito Federal: Centro de Estudios Educativos-UIA.
- Meraz, P., Estrella, J. & Sarmiento, C. (1988). El plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria: una propuesta de capacitación al magisterio. En I. Fuenlabrada & M. Nemirovsky (Coords.). *Formación de maestros e innovación didáctica* (pp.97-110). Distrito Federal: DIE- Cinvestav, IPN.
- Mesías, J. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Grao.
- Meza, A. (2012). *La frontera silenciada. Aproximación narrativa a tres colectivos artístico-literarios en Tijuana y San Diego*. Tesis de maestría. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

- Michaud, Y. (1993). *¿Enseñar arte? Análisis y reflexiones sobre las escuelas de Arte*. (C. Herrera, Trad.). Recuperado el 20 de diciembre de 2021 de: <https://dokumen.tips/documents/yves-michaud-ensenar-arte.html>
- Michel, A. (2012). Una aproximación a la investigación de los estudiantes de la segunda y tercera generaciones. En Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes (Ed). *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional* (pp. 103-130). Distrito Federal: CONACULTA.
- Michel, A. (Coord.). (2016). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*. Ciudad de México: Cenart-UPN.
- Michel, A. (2020). *Ser tallerista. Un estudio sobre el trabajo y la corporalidad de un grupo de talleristas de artes plásticas en la Ciudad de México*. Ciudad de México: UPN.
- Michel, A. & Ferreiro, A. (2012). Una propuesta de alfabetización en las artes. En Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes (Ed). *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional* (pp. 131-143). Distrito Federal: CONACULTA.
- Michel, A. & González, F. (2016). Los principios teórico-metodológicos. En A. Michel (Coord.). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo* (pp. 54-74). Ciudad de México: Cenart-UPN.
- Mirzoeff, N. (2017). Introducción: Cómo ver el mundo. En Autor. *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual* (pp. 11-32). Madrid: Paidós.
- Morales, X. (2016). *Percepción y conocimiento que los futuros docentes de educación primaria tienen de las enseñanzas artísticas. Una aproximación a través de la integración metodológica de las estrategias cualitativa y artística*. Tesis de doctorado. Granada: Universidad de Granada.
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión
- Morton, E. (2012). Línea de Educación Artística: una experiencia interinstitucional de formación docente. En Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes (Ed). *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional* (pp. 45-66). Distrito Federal: CONACULTA.
- Motos, T. & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.
- Munari, B. (2018). *Fantasía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- 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. Distrito Federal: UPN.
- Nájera, M. (2014). Una mirada a la enseñanza del teatro en una telesecundaria. Acompañamiento-modelaje con profesores generalistas. En A. Ferreiro (Coord.).

- Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria* (pp.91-114). Distrito Federal: INBA
- Novack, C. (1990). *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*. The United States of America: The University of Wisconsin Press.
- Ochoa, A. (2000). *Niños, orquesta y México*. Tesis de licenciatura. Distrito Federal: UNAM
- Ochoa, A. (2007). *Influencia de la canción infantil en el desarrollo del lenguaje de los alumnos de primer año de primaria*. Tesis de maestría. Distrito Federal: UPN
- Ornelas, G. (1996). *Análisis documental de la relación cultura-escuela en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*. Tesis de maestría. Distrito Federal: DIE- Cinvestav, IPN.
- Ortega, D. (2009). *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. Tesis de maestría. Distrito Federal: UPN
- Ortega, D. (2020). *Colaboración y liderazgo distribuido mediados por la tecnología en una comunidad de práctica de artistas docentes*. Tesis de Maestría. Ciudad de México: Tecnológico de Monterrey
- Palacios, L. (2005). *Arte: una asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. Distrito Federal: UACM.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Documento de trabajo para The U.S. Department of Education. Recuperado el 27 de enero de 2022 de: <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Paradise, R. & Rogoff, B. (2009). Side by Side: Learning by Observing and Pitching In. *Ethos* 37, 102-137.
- Parker, T. (2009). Continuing the Journey – the Artist-Teacher MA as a Catalyst for Critical Reflection. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), 279-286.
- Paulín, M. & Cantú, M. (2021). La ética colaborativa del displacement. La bioética del capitalismo cuestionada por la ética responsiva. *Investigación teatral. Revista de artes escénicas y performatividad*, 12(19), 119-138. <https://doi.org/10.25009/it.v12i19.2673>
- Paz, O. (1991). *Apariencia desnuda. La obra de Marcel Duchamp*. Madrid: Alianza.
- Pineau, P. (2014). (Director). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.
- Piovani, J. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En J. Piovani & L. Muñoz Terra (Eds.) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 74-92). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Biblos
- Piovani, J & Muñoz, L. (Coords.). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Biblos
- Prieto, A. (2005). Los estudios del performance: una propuesta de simulacro crítico. *Cuadernos de investigación teatral*, (1), 52-61. Recuperado el 17 de septiembre de 2021 de: <http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/664>
- Raby, D. (1990). *Xochiquetzal en el cuicacalli*. Cantos de amor y voces femeninas en los antiguos nahuas. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 30(1), 203-229. Recuperado el 30 de

- Ramírez, J. A. (1997). *Historia del arte 4: El mundo contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- Ramírez, J. (2009). Cuerpo y trabajo. Notas sobre el adiestramiento del cuerpo y la identidad de la operadora telefónica. *Estudios de Antropología Biológica*, XIV(2), 411-429. Recuperado el 17 de septiembre de 2021 de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/27262/25322>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rangel, K. (2020). *Inserción en la escuela primaria: la experiencia de docentes con distintas formaciones iniciales*. Tesis de maestría. Ciudad de México: DIE-Cinvestav.
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1943).
- Remedi, E. (2000). El trabajo institucional y la formación docente. *Revista Educ Acción*, 0(2), 18-21.
- Remedi, E. (2004). La institución, un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25-55). Distrito Federal: Plaza y Valdés
- Remedi, E. (2006). *Sujetos, cultura, procesos en instituciones universitarias*. Ponencia en el IV Congreso Internacional de Análisis Organizacional. Veracruz, México.
- Reyes, F. (1981). *Historia social de la educación artística en México (Notas y documentos) 1. La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)*. Distrito Federal: Coordinación General de Educación Artística, INBA-SEP.
- Reyes, F. (1984). *Historia social de la educación artística en México (Notas y documentos) 3. Un proyecto cultural para la integración nacional. Periodo de Calles y el Maximato (1924-1934)* Distrito Federal: Coordinación General de Educación Artística, INBA-SEP.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). ¿Dónde está ahora la esperanza? Aprendizaje y trazos a futuro para la investigación educativa en México. *Rlee Nueva época* L(2) 31-54.
- Rivera, R. (2014). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. Tesis de maestría. Distrito Federal: UPN.
- Rivera, R. (2021). Crear y educar. El quehacer de artistas-docentes en una propuesta de formación en educación artística. *Revista F-ilia Investigación Arte Memoria*, (3), 159-185. Recuperado el 17 de noviembre de 2021 de: <http://ilia.uartes.edu.ec/ilia/publicaciones/f-ilia-2/todos-los-numeros/>
- Rivera, R. (2021a). ¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la UPN-Cenart en México. *EAR/ Educación Artística Revista de Investigación*, (12), 107-125. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20295>
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Autora (Comp.). *La escuela cotidiana* (pp.13-54). Distrito Federal: FCE.

- Rockwell, E. (1999). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Distrito Federal: Ediciones El Caballito-SEP.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (1a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En Autora (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 489-520). Buenos Aires: CLACSO
- Rockwell, E. (2013b) La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez (Coord.). *La Reforma Constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-109). Distrito Federal: Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar de trabajo del docente*. Distrito Federal: DIE-Cinvestav
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela* 4, 65-78.
- Rodgers, C., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching*, 12(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Rodríguez, C. (2015). *Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas*. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2010) El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. De León (Coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). México: Publicaciones de la Casa chata.
- Romo, M. (1998). Teorías implícitas y creatividad artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, (10), 11-19.
- Russell-Bowie, D. (2010). Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-service Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 65-78.
- Russell-Bowie, D. (2012). Developing Preservice Primary Teachers' Confidence and Competence in Arts Education using Principles of Authentic Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 60-74.
- Saldanha, A. & Torres de Eça, T. (2014). Mantas colaborativas: silencios ruidosos. *Tercio creciente* (5), 37-50.
- Sánchez, E. (2004). *Using humor in the classroom*. Tesis de maestría. Ontario: Queen's University
- Sánchez, M. (Coord.). (2010). *Vanguardia estridentista. Soporte de la estética revolucionaria*. Distrito Federal: INBAL, Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo.
- Schick, L. (2005). You Cannot Cheat the Footwork. Moral Training in Adolescent Dance Classes. En A. Maynard & M. Martini, *Learning in cultural Context. Family, Peers, and School* (pp.201-226). New York: Kluwer Academic.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

- Secretaría de Educación Pública (2000). *Antología de Educación Artística. Primaria*. Distrito Federal: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000a). *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*. Distrito Federal: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. Distrito Federal: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*. Ciudad de México: SEP. Recuperado el 3 de febrero de 2020 de: https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/programa_de_estudio_e3bad224.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022. Marco y estructura curricular*. Documento de trabajo
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Sierra, J. (1977). Reformas legales a la educación primaria. En Autor. *Obras completas V Discursos* (pp. 397-411). Distrito Federal: UNAM. (Original publicado en 1908).
- Singleton, J. (1998). Craft and Art Education in Mashiko Pottery Workshops. En Autor. *Learning in Likely Places. Varieties of Apprenticeship in Japan* (pp.122.133). USA: Cambridge University Press.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar & J. Larrosa (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-160). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, (8), 11-22. Recuperado el 22 de mayo de 2020 de http://issuu.com/umzl/docs/plumilla_8/1?e=3497902/5775148
- Smith, K. (2017). *Cómo ser un explorador del mundo. Museo de vida portátil*. Madrid: FCE
- Stebbins, R. (1980) The Role of Humor in Teaching: Strategy and Self-expression. En P. Woods (Ed.). *Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School* (pp. 84-97). London: Croom Helm.
- Suárez, P. (2007). *Más allá de yonkes, fronteras, desechos, narcos y cuerpos femeninos: una aproximación antropológica a la producción artística de obras visuales en Tijuana (1997-2007)*. Tesis de maestría. Distrito Federal: CIESAS.
- Taylor, D. (2011). Introducción. Performance, teoría y práctica. En D. Taylor y M. Fuentes (Comps.). *Estudios avanzados de performance* (pp. 7-30). Distrito Federal: FCE.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terán, J. (1936). Enseñanza del dibujo en escuelas primarias. *El maestro rural*, VIII(2), 31-32.
- Terán, J. (1936a). Enseñanza del dibujo en escuelas primarias. *El maestro rural*, VIII(5), 15-16.

- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar. En J. Akoschky *et al.* *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp.13-91). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y las personas* (pp. 191- 202). Buenos Aires: Editorial Noveduc
- Thornton, A. (2005). The Artist Teacher as Reflective Practitioner. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2), 166-174.
- Torres, R. (2012). Trayectoria de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo. En Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes (Ed). *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional* (pp. 25-44). Distrito Federal: CONACULTA.
- Torres, R. (2013). *Modo de integración de los saberes en enseñanza en la asignatura de arte en la Telesecundaria*. Ponencia en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- Torres de Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. *Pensamiento, palabra y obra*. 16(16), 15-23.
- Torres de Eça, T., Agra, M. & Trigo, C. (2012). Transforming Practices and Inquiry in-between Arts, Arts Education and Research. *International Journal of Education through Art*, 8(2), 183-190.
- UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO. Recuperado el 3 de febrero de 2020 de:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- UNESCO (2010). *Segunda conferencia mundial sobre Educación artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: UNESCO. Recuperado el 3 de febrero de 2020 de:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional (2022). *Maestría en Desarrollo Educativo*. Recuperado el 14 de julio de 2022 de: <https://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrados/18-estudiar-en-la-upn/113-maestria-en-desarrollo-educativo>
- Universidad Pedagógica Nacional (2022a). *Acerca de la UPN*. Recuperado el 14 de julio de 2021 de: <https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, A. (5 de agosto de 2009). Fluxus y Beuys: de la acción de arte a la plástica social. *Homines.com*. Recuperado el 12 de agosto de 2020 de:
https://www.homines.com/arte_xx/fluxus_y_beuys/
- Velaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de*

- Profesorado*, 13(1), 209-229. Recuperado el 18 de agosto de 2020 de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Viñao, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones. *Revista de educación* (306) 245-269. Recuperado el 1 de junio de 2022 de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9bea36d8-a667-4168-b627-88d42d70b6fc/re3060700494-pdf.pdf>
- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social* (5), 27-45.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Wacquant, L. (2005). Claves para leer a Bourdieu. En I. Jiménez (Coord.). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (pp. 53-77). Distrito Federal: CESU- Plaza y Valdés Editores.
- Walker, R. & Goodson, I. (1977). Humor in the classroom. En P. Woods & M. Hammersley (Eds.). *School Experience. Explorations in the Sociology of Education* (pp. 196- 227). Nueva York: St. Martin's Press
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A. & Naranjo, G. (2019). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. Ciudad de México: INEE
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Zimmerman, E. (2004). Introduction to Teacher and Teacher Education. En E. Eisner & M. Day. (Eds). *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 409-413). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Anexos

1. Guion de entrevista a artistas-docentes

Experiencia en el seminario especializado

Motivación para trabajar en el seminario

Concepto de arte

Hipotética integración de un nuevo docente a la LEA

Trabajo en dupla/ interdisciplina

Integración a las exploraciones

Papel de la planeación y la improvisación

Relaciones con las estudiantes

Relaciones con compañeras

Ingreso a la LEA

Formación artística

Formación pedagógica

Edad

Otras actividades profesionales

Algo que deseen agregar

2. Cuestionario estudiantes GS

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿Cuál es tu formación profesional previa a la maestría?
4. ¿Cuál era tu ocupación antes de ingresar a la maestría?
5. ¿Cuál es tu ocupación actual? (2019)
6. En función de la propuesta académica de los docentes ¿Cómo fue tu experiencia en el seminario especializado de la maestría?
7. ¿Qué aprendizajes obtuviste en el seminario?
8. ¿Cómo has aplicado dichos aprendizajes en tu práctica profesional actual?
9. ¿Qué dificultades has tenido para poner en práctica lo analizado y experimentado en el seminario?
10. Si deseas agregar algo en relación con tu experiencia en el seminario, puedes hacerlo en este espacio.

3. Cuestionario estudiantes GE

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿Cuál es tu formación profesional previa a la maestría?
4. ¿Cuál era tu ocupación antes de ingresar a la maestría?
5. En función de la propuesta académica de los docentes ¿Cómo fue tu experiencia en el seminario especializado de la maestría?
6. ¿Qué aprendizajes obtuviste en el seminario?
7. ¿Cómo has aplicado dichos aprendizajes en tu propuesta de intervención o proyecto de investigación?
8. ¿Cómo imaginas que podrías aplicar estos aprendizajes cuando te incorpores a tu ejercicio profesional?
9. ¿Qué dificultades tuviste en el seminario o en la puesta en práctica de lo aprendido?
10. Si deseas agregar algo en relación con tu experiencia en el seminario, puedes hacerlo en este espacio.