



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**Alas de Fénix**  
**El taller de arte en la Primaria Cristóbal Colón**

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta  
**Lic. Teresa Sánchez Cruz**

Directora de Tesis: Dra. Alejandra Ferreiro Pérez

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

**CDMX, Agosto 2020**

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con él las palabras que pienso y declaro  
Madre, amigo, hermano, y luz alumbrando  
La ruta del alma del que estoy amando*

*(Violeta Parra, 1971)*

## Contenido

Alas de Fénix: El taller de arte en la Primaria Cristóbal Colón.....	6
Pasar haciendo camino.....	13
Cuatro capítulos .....	16
1. Rumbos de la investigación .....	17
Acotar mi territorio: estudio de caso en investigación cualitativa.....	17
Los instrumentos en el equipaje.....	19
Cartografía general, posibles rutas.....	24
Camino que se hace al andar.....	28
La senda que no se ha de volver a pisar (fotografías).....	30
Calzada, empedrado y terracería (videos).....	32
Pregúntale al camino (entrevistas).....	36
Sentarse al borde del camino (relato) .....	38
Bifurcaciones e intersecciones teóricas .....	42
Educación artística, estética y educación por el arte .....	44
Yo no sé lo que es el destino.....	53
2. Sobre el terreno, antecedentes y contexto.....	55
Por el camino del sitio mío: El barrio de La Merced.....	56
Son tus huellas el camino. Memoria y Tradición .....	60
La calle sabe mi nombre. Expresiones identitarias.....	66
<i>Los caminos de la vida</i> . Claroscuros en el barrio .....	71
La primaria Cristóbal Colón y el taller de arte .....	74
La escuela y el entorno educativo en el Barrio.....	75
La ruta predeterminada. ....	79
El Taller de arte y su fundamento curricular. ....	96
3. Primera parada: Casa de locos .....	102
<i>Phrene</i> , las facetas de la cara .....	104

De cara al camino .....	105
Cara al sol .....	109
Cara a cara. ....	112
Cara de duda. ....	125
Caminando fui lo que fui .....	126
4. Segunda parada: El extenso terreno .....	140
<i>Mitojtia</i> , expresiones estéticas en sentido amplio.....	142
Sobrevuelo: <i>El Alado</i> como experiencia educativa crítica. ....	150
Rutas convergentes: Communitas.....	157
Confluencias .....	165
Camino preestablecido.....	169
Crónicas de viaje. Notas de cierre.....	171
Entender el destino.....	172
Escuchar el silencio.....	177
Encontrar otros caminos .....	179
Referencias bibliográficas.....	183
Anexos .....	192
Anexo 1 Catalogación y sistematización de las fuentes .....	192
Cuadro 1 Primer catálogo de materiales y documentos.....	192
Cuadro 2 Sistematización y análisis preliminar de videos que fungieron como registro .....	194
Cuadro 3 Ejemplo de cuadro de sistematización de videos.....	195
Cuadro 4 Sistematización y análisis preliminar. Concentrado de observaciones de videos pensados para integrarse a un producto final dentro de un proyecto o proceso creativo. ....	198
Cuadro 5 Sistematización y análisis preliminar. Concentrado de observaciones sobre entrevistas .....	203
Anexo 2 Tablas de análisis curricular .....	206

Tabla 1. Perspectiva pedagógica general del programa Saludarte a partir de las Normas de operación publicadas en la Gaceta oficial de CDMX .....	206
Tabla 2. Perspectiva pedagógica del programa SaludArte sobre el área de Arte.....	207
Tabla 3 Perspectiva pedagógica de Programa Académico de Danza ..	208
Tabla 4 Perspectiva pedagógica de Programa <i>Limon4kids</i> .....	210
Anexo 3 Relato Autobiográfico .....	211
Construyendo el objeto de estudio: Un día de trabajo de escritorio, Recuento sobre el arte y la educación artística en mi vida. ....	211



*Figura 1.* El pintor Gerardo Murillo, más conocido como Doctor Atl, en el interior del antiguo convento de La Merced, donde vivió en la década de los veinte. Este claustro aún existe, pero hoy se encuentra cerrado al público; en el fondo se ve el templo de San José de Gracia, sede de la iglesia anglicana, en la calle de Mesones. Imagen: Archivo particular, revista *Centro*, década de 1920.

## **Alas de Fénix: El taller de arte en la Primaria Cristóbal Colón**

“Las alas que vemos y las que no vemos nos llevan a lo alto”  
José Limón

La necesidad de reflexionar sobre mi experiencia docente, como maestra de arte y la convicción de que la educación artística - estética es una vía para alcanzar la “comprensión entre las personas como condición y garantía de solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 1999), motivaron mi ingreso a la Maestría en Desarrollo Educativo – Línea de Educación Artística y está indagación.

La descripción, revisión y análisis de mi experiencia en el programa *SaludArte*<sup>1</sup> son el centro de este documento. En este contexto, presté mis servicios como tallerista de danza desde que comenzó, en 2013. Me atrajo la propuesta: un programa de intervención social a través del arte y el deporte con asistencia alimentaria en escuelas primarias de zonas de alta marginalidad y bajo desarrollo socioeconómico.

Los primeros tres ciclos escolares estuve en las tres primarias que existen en la colonia Buenos Aires. En el 2015 impartí clase en el barrio de los Reyes en Coyoacán y llegué a la primaria Cristóbal Colón en la colonia Centro, barrio de La Merced. La escuela se encuentra a más o menos 700 metros de las estaciones del metro más cercanas –Zócalo y Merced–; recorrer esta distancia es sinuoso, el comercio entorpece el paso. Uno puede encontrar cualquier cosa imaginable a la venta, también lo inimaginable. El taller de arte que impartí en este entorno en el ciclo 2016-2017 es el centro de análisis de este documento.

La comparación entre mi trabajo en el barrio de La Merced con el de la Colonia Buenos Aires, estuvo presente en mi práctica y de algún modo la influyó. Ambos barrios de la Alcaldía Cuauhtémoc tienen muchas semejanzas en cuanto a perfil socioeconómico. Me parecía que la labor tenía continuidad puesto que me había familiarizado con las condiciones de entornos semejantes y adaptado a la posibilidad de ser

---

<sup>1</sup> Programa de intervención educativa y social para escuelas públicas en zonas de bajo desarrollo en el horario de tiempo completo, a cargo de la Secretaría de Educación (SEDU) que operó en CDMX entre 2013 y 2018.

maestra de arte ahí. Conocía las características del contexto y muchas de sus situaciones, como que algunos niños no sabían leer en quinto año o no hablaban con claridad en cuarto. Sabía de la condición de descuido de los menores que se entreveía en la presencia de desnutrición, parásitos y suciedad. También conocí las historias de violencia en las que transcurre la vida en los barrios de la ciudad y estaba al tanto de que los niños disfrutaban hasta el éxtasis la música de moda de J Balvin, Romeo Santos o C-Kan, el grupo de rap del momento en cuyas letras se señalan aspectos del entorno de mis alumnos:

Nosotros somos de barrio, tú no viste lo que yo, no viviste como yo, no creciste donde yo. Soy de barrio.

Tú no fuiste lo que yo, no aprendiste como yo, no vienes de donde yo.

Soy de barrio.

Diario caen los contrarios, sirenas cantan en el vecindario, por aquí la muerte visita sin horario.

Barrios, somos de barrio. (*Soy de Barrio*, C Kan, Mastered Trax / C-Mobztas, 2013)

No fue fácil familiarizarme con persecuciones, delitos, homicidios, pobreza, estigmas, territorialidad, temores, fe, luchas, sueños, modos de ser y aprender; la música que les gusta habla de todo esto, casi me gustó a mí también. Funcionaba para atraer a los niños al salón de clase. Aprendí a negociar sobre lo que yo podía enseñar y lo que ellos solicitaban, como la propuesta musical. Aunque no la terminé de entender, reconozco que los niños se identificaran con el género y la letra.

La Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU), de la que dependía el programa, cada ciclo escolar sugería un tema para que todos los integrantes del programa lo abordáramos con miras a generar un producto unificado al cierre; por ejemplo “Mi ciudad”, “Los valores” o “La ciudad del futuro”.

En el ciclo escolar 2015 - 2016 el tema del proyecto transversal, como lo llamaba la SEDU, fue multiculturalidad. Desarrollé un guion teatral con el objetivo de que los chicos se identificaran como parte de la pluralidad del país y conocieran otras expresiones culturales. Monté la obra, participaron en escena los cincuenta alumnos que estaban en el programa. Los padres apoyaron con los vestuarios y todo lo necesario.

En el siguiente ciclo escolar, 2016 - 2017, la SEDU convocó a veinte talleristas de danza para aprender la metodología de *Limon4kids* que impartió la Fundación Limón de Nueva York: Una propuesta dirigida a niños que promueve el legado dancístico del coreógrafo mexicano - estadounidense José Limón. La fundación la diseñó a partir del trabajo en su ciudad con escuelas de alta marginación.

Los talleristas seleccionados tomamos el curso intensivo por dos semanas en el que nos mostraron algunas herramientas creativas, técnicas y docentes; además nos propusieron una reinterpretación de la coreografía *Suite from The Winged*, una obra de Limón que habla del deseo del hombre de volar. Daniel Lewis, quien bailó la obra decía que: “Era una danza para 16 bailarines y se refería a esas criaturas míticas [Zeus, la Esfinge, Pegaso y otras figuras mitológicas], con alas, pero el tema era, simplemente volar”. (D’Orleans, 2016)

A la par, el programa *SaludArte* sugirió al resto de sus talleristas de arte un proyecto de alfabetización visual con el nombre de “Mi película *SaludArte*”. Por mi experiencia en videodanza y por la situación de la infraestructura escolar, me propuse llevar a cabo las propuesta de mi película *SaludArte* y *Limon4kids* simultáneamente.

El programa se cerró en esa escuela al siguiente ciclo escolar y desde 2018 se suspendió en toda la ciudad, como suele suceder con los programas sociales cuando hay cambios políticos.

Esta experiencia detonó cuestionamientos sobre la educación artística en relación con la experiencia de aprendizaje, las implicaciones de los procesos creativos interdisciplinarios, la posibilidad de incidir en los vínculos para la construcción de comunidad y la emergencia de ciudadanos-agentes desde el arte.

Cuando inicié la maestría, me preguntaba si había legado algo en los alumnos y qué habría pasado con todas las semillas sembradas. No lo puedo saber, pero encontré que dejó una importante huella en mí y que las particularidades de la experiencia —el contexto del barrio, la propuesta de *Limon4kids* y “Mi Película *SaludArte*”, el modo en que se configuró mi práctica y la movilización de los sentidos de arte y docencia— eran dignos de análisis dados los aportes que pueden representar para el campo de la educación estética-artística.

Esta indagación trata sobre el taller de artes en el ciclo 2016-2017 en La Merced, el centro de un estudio de caso. La intención es describir las herramientas de las artes y la práctica docente, además de los procesos creativos en las experiencias de aprendizaje a partir de indagar sobre mi práctica docente en sentido reflexivo y sobre las interacciones que posiblemente permitieron a los alumnos expresarse y saberse con la capacidad de acción y reflexión que les ayude a incidir en su entorno y resignificar vínculos identitarios.

A continuación presento una imagen en la que se esquematiza el diseño del proyecto. Los aspectos contextuales –el barrio de La Merced y el planteamiento curricular institucional– se encuentran en morado y se desglosan en azul. Las referencias teórico metodológicas se observan en color verde y en tono café las categorías de análisis que identifiqué y desarrollo en los capítulos tres y cuatro.

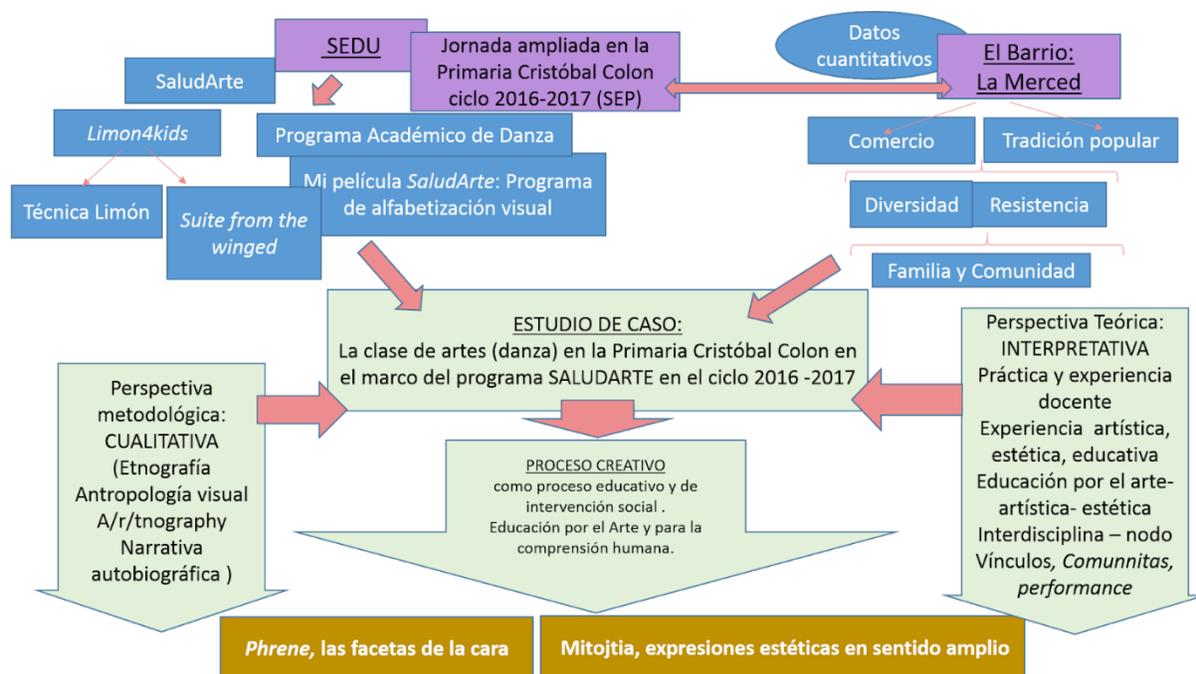


Gráfico 1: Diseño de proyecto (elaboración propia)

La presente investigación es de corte cualitativo; es un estudio de caso: el Taller de artes en la primaria Cristóbal Colón en el marco del programa *SaludArte* durante el ciclo escolar 2016-2017. Lo abordaré retrospectivamente con algunas herramientas de la investigación basada en las artes (a/r/tografía), de la etnografía (descripción densa y entrevista), de la antropología visual (para revisar y analizar los registros documentales

audiovisuales) y de la perspectiva narrativa autobiográfica (desde la que reviso mi relato autobiográfico).

Las fuentes a partir de las que construyo mis datos se generaron en el transcurso del taller con fines distintos a la investigación. La experiencia docente reflexiva es la vía que encuentro adecuada para dar sentido a la información y convertir mis materiales empíricos en datos analizables.

El análisis partió de la intención de reflexionar sobre una experiencia educativa en la educación artística de corte interdisciplinar, ello en el marco de un estudio de caso con foco en la práctica docente y con interés especial en la relación entre educación artística y vínculos identitarios. Las nociones de comunidad y ciudadanía son relevantes puesto que se encuentran expresadas en el marco curricular y suponen un tipo de vínculo.

Este documento busca describir el taller de artes en el ciclo 2016-2017, identificar las experiencias de aprendizaje de las artes y caracterizar la práctica docente en relación con los planes curriculares, proyectos institucionales y los miembros de la comunidad educativa.

La revisión del caso permite responder a la pregunta que indaga sobre posibles relaciones entre la educación artística, la construcción de vínculos comunitarios y la emergencia de ciudadanos-agentes en procesos creativos interdisciplinarios que favorezcan experiencias estéticas, artísticas y educativas

Me centro en los aspectos de la práctica docente y los sentidos sobre el arte y la docencia que articulan la relación entre la educación artística, la construcción de vínculos comunitarios y la emergencia de ciudadanos-agentes.

La reflexión retrospectiva implica la lectura de los registros generados con intereses diferentes a los de una investigación, así como mi particular implicación, como autora, que sesga el análisis y que debe ser considerada, puesto que la investigación partió de una serie de presupuestos personales que motivaron la indagación:

\* La experiencia educativa se alcanzó en el ciclo escolar en el taller de artes, dado que se potenciaron capacidades y habilidades de los alumnos para incentivar experiencias futuras. Los chicos expresaron su interés en y gusto por el arte como vía de expresión, el reconocimiento de nuevas capacidades, además de sentimientos de seguridad y confianza respecto al trabajo realizado en el taller.

\* El proceso creativo puede ser una herramienta de la práctica educativa que facilita vincular lo artístico - estético con lo educativo. Las planeaciones de clase se hicieron conforme a proyectos pensados como procesos creativos para obtener algún producto artístico, en donde el proceso y el producto eran igual de importantes.

\* La práctica educativa, en este caso, encaminó a los alumnos a través de procesos creativos que se concretaron como experiencias de aprendizaje. Las acciones que tomé, como tallerista, en este sentido pretendieron guiarlos por la experiencia artística-estética y educativa.

\* Los alumnos lograron procesos y algunos productos interdisciplinarios a partir de la interacción de elementos y herramientas de las diferentes artes (música, video y danza). Durante el ciclo escolar se lograron seis videos, una coreografía y dos presentaciones.

\* Los niños mostraron cambios a nivel individual y de relaciones que permiten afirmar que se gestó ciudadanía, comunidad y agencia social. Dichos cambios se vieron favorecidos por la experiencia educativa y el proceso creativo educativo interdisciplinario. Los chicos se mostraron interesados en colaborar para alcanzar los objetivos comunes con una actitud cada vez más activa, propositiva, comprometida y dispuesta al diálogo. Vinculado a ello, se observaron cambios en las relaciones entre los alumnos en ámbitos diferentes al taller de arte.

\* La experiencia artística, estética y educativa están íntimamente relacionadas y permiten acercar a los individuos a la libertad y la ética de la comprensión, en concordancia con las propuestas de Read (1991) y Morin (1999).

\* La práctica docente se guía por principios de inclusión, equidad, promoción de derechos culturales y ciudadanía bajo el enfoque de la educación por el arte, pertinencia de contenidos y aprendizaje colaborativo, con la intención de incidir en el tejido y vínculos sociales así como en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos.

En la investigación cualitativa la implicación del autor se reconoce como elemento de la intersubjetividad que vincula a los sujetos con su cultura y su sociedad. El investigador reconoce en ella un punto de partida, aunque no siempre conoce el punto de llegada. Este es el caso del presente trabajo en que la indagación se desarrolló como un paseo por tierras desconocidas.

El barrio de La Merced, en el Centro Histórico de la CDMX, era un territorio desconocido para mí. El nicho de la primaria en cuestión es un espacio diverso, asolado por problemáticas como violencia, bajo desarrollo, informalidad en el comercio y otros aspectos de la vida. Pero también cuenta con una historia de tradición y resistencia, aspectos que permearon el taller y enriquecieron su desarrollo puesto que interpelaron algunas de las problemáticas mencionadas.

El proceso de reinterpretación de *The Suite from The Wined*, dio lugar a *El Alado*; obra creada por los niños después de diversas exploraciones sobre volar y tener alas. Esta temática sirvió como metáfora de la libertad durante el proceso creativo en el que los estudiantes desarrollan habilidades estético artísticas.

El título de esta investigación es coherente con el proceso que dio lugar a la reinterpretación de la obra de José Limón, *El Alado*, el cual analizo en el capítulo cuatro. El mito del fénix me recuerda al modo en que las personas del barrio de La Merced afrontan las adversidades de su mundo de vida -con bromas, alegría, fiesta y trabajo-, del mismo modo que se sobreponen al fuego de los incendios que recurrentemente los han asolado. Durante el taller de arte en la primaria Cristóbal Colón las alas del fénix exploraron otras formas de volar.

## **Pasar haciendo camino**

Este trabajo se apoya en la revisión de algunos antecedentes que afirman que la educación artística, estética y por el arte –ideas en las que abundo en el capítulo 1- pueden incidir en la transformación social. Hay referencias en Latinoamérica (Jiménez, 2009), sobre la educación básica (Torres, 2011) y en el trabajos producidos en la Línea en Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN -CNA. Los trabajos mencionados han marcado una senda que me permitió orientarme. A continuación ofrezco una revisión breve sobre el estado del arte de la investigación respecto a educación artística en educación básica,

Jiménez (2009) sostiene que el desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia potente (p. 7). Conuerdo con esta afirmación, que subraya la importancia de las artes como espacios de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales, es decir, aspectos que se requieren para la construcción de ciudadanía y vínculos comunitarios.

Los autores coordinados por Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009) se cuestionan sobre la educación que queremos para la generación de los nacidos en el siglo XXI. Según el programa de la Organización de Estados americanos (OEI): Metas Educativas 2021, es necesario que los jóvenes adquieran valores para la vida al educar la sensibilidad y el goce de las formas de expresión de los otros. Es fundamental que conozcan, valoren y disfruten las expresiones artísticas de diferentes culturas, además de que reconozcan y respeten la diversidad cultural y personal.

Es interesante el tema de la docencia así como el de las políticas públicas en torno a la educación artística; son preocupaciones recurrentes en Latinoamérica, sin embargo es clara su dispersión y la necesidad de su sistematización. También es evidente la importancia del tema en cuanto a “educación para la vida que significa también la reconstitución del tejido social, el reconocimiento de la afectividad y los sentimientos” (Jiménez, 2009, p.14)

Al igual que en el resto de Latinoamérica, en México existe la preocupación por enfrentarse a los cambios vertiginosos que caracterizan a la actualidad, así como el modo en que la escuela y la educación artística han de encarar la transformación ideológica y el desarrollo de competencias para la vida que esto les exige.

En el trabajo de Torres (2011) encontramos de nueva cuenta la preocupación por distinguir los enfoques con los que se ha abordado la educación artística: menciona la educación por el arte, en el arte y a través del arte.

Torres (2011) nos ofrece un recorrido a través de las reformas curriculares que orientan las tendencias de la enseñanza de las artes en México y nos invita a situar la labor de *SaludArte* en el marco de las políticas públicas a nivel nacional, así como a cuestionarnos su estatus hoy y la necesidad de incidir a futuro; en un momento de crisis en que se esperan reformas en política educativa.

El enfoque por competencias aplicado a las artes que describe Torres (2011) es muy semejante al que pretendía implementarse en el programa *SaludArte*; es importante reconocer que esta propuesta resuena desde planteamientos internacionales y nacionales para responder a las necesidades educativas de la actualidad. También hay coincidencia en que se vuelve evidente la inquietud por formar habilidades y actitudes en el docente de educación artística.

Las reflexiones sobre la Línea de Educación Artística (Michel, 2012) surgen de la necesidad de sistematizar la experiencia generada a lo largo de cinco generaciones de investigación sobre educación artística a nivel maestría. El texto nos contextualiza en el ámbito institucional que permitió que la maestría se conforme y configure; da cuenta de los cuestionamientos que guiaron su devenir y que continúan tejiendo un diálogo entre lo educativo y lo artístico. Comparto con este trabajo la inquietud sobre la generación de conocimientos en el campo de las artes y sus correspondientes procesos de investigación; así como la duda sobre cuáles serían las características deseables del docente de artes en educación básica y las posibles vías para alcanzarlas. Sin olvidar las complejas interrelaciones entre lo académico y lo creativo.

La idea de la alfabetización en artes ha sido fundamental en la línea, se ha enfocado a que los alumnos de la maestría obtengan habilidades de lectura sobre diferentes disciplinas artísticas al reconocer sus elementos básicos, con el objetivo final de que sean capaces de replicarlo. A partir de lo anterior, observamos cuestiones recurrentes en la educación artística como son las políticas. Este trabajo se suma al legado de la LEA y se centra en la práctica docente desde la perspectiva de la narrativa autobiográfica.

Según la bibliografía revisada, podemos afirmar que la educación artística es capaz de incidir en el desarrollo de habilidades sensoriales, artísticas, estéticas, sociales y emocionales, que eventualmente pueden favorecer los procesos de ciudadanía, construcción de comunidad y de agentes sociales; esto fundamenta el interés en la revisión del caso del taller de Artes en la primaria Cristóbal Colón, un caso en que destaca la diversidad de la población.

Estas referencias enfatizan el papel de la enseñanza del arte en educación básica y el largo camino que ha de recorrer aún para identificar sus aristas – educación estética, artística, y por el arte – . La interdisciplina y los procesos de alfabetización, están cada vez más presente como alternativa que puede brindar buenos resultados. Son problemáticas recurrentes la de la evaluación y la formación docente, también lo son para la experiencia del caso a tratar.

La idea de que el arte puede incidir en la formación de mejores ciudadanos y comunidades es recurrente aunque un poco vaga y dispersa. No se encontró referencia sobre si la educación estética puede incidir en la performance comunitaria, entendida como proceso que dota de sentido lo comunitario.

## Cuatro capítulos

Cuatro capítulos tiene esta tesis, el primero se refiere los rumbos de investigación acotados por la perspectiva teórica metodológica que me guió en el arduo camino de la sistematización y análisis de archivos y documentos por los que transité para reflexionar sobre categorías o ejes de análisis incipientes. Describo el proceso que me permitió acotar el territorio y los instrumentos de investigación-etnografía, antropología visual, investigación basada en las artes y narrativa autobiográfica- que empaqué para llevar al paseo. Reviso un primer mapeo de las rutas que me llevaron a decidir por qué vía continuar y las bifurcaciones e intersecciones teóricas que me permitieron hacerlo. Repaso algunos antecedentes del campo de la investigación en educación artística que dirigieron el análisis por el que reconocí dos categorías: *Prhene* y *Mitojtia*.

Antes de desarrollarlas, en el capítulo dos, ofrezco una descripción del contexto en donde impartí el taller, en términos etnográficos e institucionales: describo el barrio de La Merced y el contexto curricular. La revisión de los aspectos contextuales e históricos del barrio y la escuela fue necesaria para situar la experiencia del taller. Abundé en aspectos de memoria y tradición, rasgos sociales y expresiones identitarias, muchas de ellas festivas. También me refiero a la primaria, al taller y su contexto institucional y curricular, para ubicarlos en el marco de la educación artística en educación básica.

En el tercer capítulo desarrollo la primera categoría que se refiere a la práctica docente: *Prhene* o las facetas de la cara que operan en la docencia. Propongo una revisión de la identidad docente dinámica e historizada que han configurado tales facetas particulares. Finalmente, el último capítulo contiene una reflexión sobre el sentido del arte y la docencia en la práctica educativa. Expreso la importancia de mantener un sentido amplio de las expresiones estéticas que considere los sentido propios de la comunidad de los estudiantes para favorecer experiencias educativas críticas (Woods, 1998).

## **1. Rumbos de la investigación**

### **Acotar mi territorio: estudio de caso en investigación cualitativa**

Esta investigación hace visible un trozo de las múltiples realidades educativas en la CDMX con sus contrastes, riquezas y carencias. Permite revisar prácticas y experiencias educativas particulares en el Taller de Artes de la primaria Cristóbal Colón, que abrieron vías para la expresión y comunicación creativa de los chicos en las interacciones generadas, a partir de una práctica docente que articuló disciplinas visuales y escénicas

Intento comprender la práctica educativa y docente a partir de la interpretación del sentido de mi propio hacer. Es importante reconocer los procesos subjetivos e intersubjetivos que operan en la práctica y reflexionar sobre ellos. El “yo como instrumento” se potencializa con las herramientas del trabajo biográfico narrativo, con pleno enfoque en el contexto y mi relación con él (Eisner, 1988, p.50). La tradición cualitativa exige compromiso en la toma de decisiones y el reconocimiento de mi origen en la comunidad interpretativa, de mi biografía, en interacción con la comunidad y la biografía de los alumnos.

Me reconozco como observadora en el mundo, espectadora de mi propia práctica; es decir, que este trabajo se esgrime como un proceso de reflexividad en el que he de atender las prácticas materiales e interpretativas que hicieron visible al mundo y lo transformaron. A lo largo de la tesis es notorio el desdoblamiento del yo, uso la primera y la tercera persona puesto que, al referirme a mi propia práctica en sentido narrativo, expreso mi subjetividad en primera persona. Sin embargo, cuando analizo mi práctica y la experiencia de los alumnos intento tomar distancia para que entre en juego el “yo investigador” que se expresa en tercera persona.

Mi enfoque es interpretativo, crítico, político y narrativo. La narración, en este caso, interconectará historias culturales, institucionales y personales (Clandinin, 2013, p. 22). Es interpretativo porque la descripción de las capas de sentido que puede arrojar la revisión de mis materiales me acercara a la comprensión de mi propia práctica. Político, porque abordo la práctica educativa como una práctica ética y estética, por tanto política: es necesario

reflexionar sobre el uso que el docente da a su posición de poder que posibilita que se detonen actitudes de resistencia y creatividad en los alumnos (Ferreiro, 2006, p. 2). Mi enfoque es crítico (Denzin, 2011, p.48) cercano a la pedagogía crítica (Freire, 2005), ya que intento reflexionar sobre la buena práctica en relación con el conocimiento, contexto e identidad.

Para este documento, me ciño a la tradición cualitativa puesto que, hablar sobre la propia práctica, exige reconocer la implicación del que investiga. El conocimiento objetivo y universal propio de la ciencia nomotética ofrece un abordaje sobre temas como el arte, la danza, la experiencia estética y el cuerpo que puede empobrecer la comprensión holística que a mí me interesa. Por otro lado, la investigación cualitativa ofrece una perspectiva multimetódica -como un cristal facetado- que puede abarcar varias prácticas; este tipo de investigación es interactivo (Denzin, 2011, p.48) y permite el uso ecléctico de herramientas.

Desde esta tradición han surgido importantes críticas a la preeminencia de la razón para explicar fenómenos de la realidad, así como a los modos de conocer desde la colonialidad y el patriarcado; esta es una óptica relevante dadas las particularidades de la población a la que hago referencia: niños de un barrio marginado de la CDMX con presencia de diversidad etnolingüística y socioeconómica, así como problemas de machismo, violencia, pobreza, bajos índices de desarrollo y desintegración social. Me interesa buscar las vías hacia el desarrollo integral de estos chicos y otros en situaciones semejantes, en contra de las estructuras que los excluyen y vulneran.

El estudio de caso enriquece el análisis puesto que permite aprender lo máximo posible dentro de un contexto real, así como atender relaciones y conductas a partir de varias fuentes. En esta ocasión tenemos un caso único, específico y acotado, que busca destacar lo irrepetible y peculiar de los sujetos, su hacer y el sentido de su hacer en un contexto educativo en su particularidad común y ordinaria que puede ser representativa de otros casos y otros sujetos (Stake, 1999). El análisis de una descripción detallada permite profundizar para aprender de las relaciones complejas que se develen.

La intención de este trabajo es ofrecer pautas para conocer otros casos en el futuro o aplicar posibles soluciones a otros ambientes semejantes. Por ello es importante reconocer la unicidad del caso en su contexto y naturaleza único. Tal indagación es como un paseo por un extenso bosque, la diversidad de posibles aspectos a abordar –la flora, la fauna, su taxonomía y relaciones, etcétera- es inmensa como han sido los posibles focos en esta investigación. El taller de danza es como ese bosque, puedo poner el foco en los alumnos, en la práctica docente, en la didáctica, en los aspectos artísticos, etcétera. Las veredas que he elegido son elecciones teóricas, metodológicas y analíticas que profundice gracias a los instrumentos que me han acompañado en el trayecto y que me han permitido observar algunos aspectos desde una perspectiva particular.

En los apartados siguientes describo los referentes teóricos metodológicos que me permitieron estructurar esta investigación: primero refiero las herramientas metodológicas que emplee, posteriormente, narro mi trayecto en la toma de decisiones para la construcción del objeto de estudio; muchas de las cuales obedecieron a las características de mis registros empíricos, sobre los que también abundo. Finalmente abordo las nociones y conceptos que guiaron mi mirada.

### **Los instrumentos en el equipaje.**

Mi propuesta contempla una metodología mixta, diversos instrumentos que me acompañaron en mi recorrido y me permitieron atender, distinguir, reconocer observar, registrar y analizar la cualidad que no se mide. Propongo la etnografía, la antropología visual, la investigación basada en las artes y la narrativa autobiográfica como instrumentos para aprehender la cualidad sensible de la realidad que es perceptible al punto de vista individual. La etnografía me permite describir, observar e interpretar las prácticas en el contexto. La antropología visual es de utilidad para el análisis de imagen fija y en movimiento. La investigación basada en las artes es una perspectiva que involucra métodos provenientes de las disciplinas artísticas en la investigación, la a/r/tografía en particular, vinculará la visión del arte, la docencia y la investigación. Finalmente la narrativa autobiográfica es útil para comprender la construcción de sentidos en torno al arte y la docencia, a partir de mi relato autobiográfico.

## *Etnografía*

Las herramientas etnográficas, que clásicamente se aplican al trabajo de campo antropológico, son especialmente útiles para distanciarme de mi práctica como la de un otro, así como para situarme en el contexto. Mediante la narrativa pretendo elaborar una descripción densa de las diversas capas de significado, muchos de ellos mis propios significados en interacción (Geertz, 1973, p.21).

La etnografía pretende describir e interpretar datos en contextos, pero también permite la transformación del investigador al enfrentarse al otro como un proceso de autoconocimiento. Mi participación como docente en el taller de artes, puede considerarse una estancia de campo propia de la práctica etnográfica ya que implicó estar en el campo de manera prolongada y participativa, fui miembro de una comunidad diferente a mi comunidad de origen. Los registros audiovisuales, documentales y memorísticos generados durante mi experiencia, a modo de registro de campo, permitirán la descripción reflexiva y holística con una mirada ahora alejada de la cotidianidad, temporal y actitudinalmente. Tal distanciamiento me permitirá afrontar una de las dificultades de este trabajo que es alejarme de mi práctica y de sus implicaciones personales y afectivas en relación con los sentidos que subyacen a mí hacer y que se articularon con los sentidos propios del barrio, explícitos en el hacer de mis alumnos.

## *Antropología visual*

Buena parte de los registros con los que cuento son materiales visuales. La perspectiva de la antropología visual permite abordarlos como un producto y un proceso cultural que puede ser considerado documento etnográfico. Los productos audiovisuales son representación de la cultura que contienen fragmentos de la realidad y los otros actores por lo que puede abordarse como instrumento de investigación que permita conocer tales realidades (Ardèvol, 1994). Los documentos audiovisuales pueden ser instrumentos metodológicos de la etnografía, la cámara es un utensilio de investigación y lo que ella genere también puede convertirse en objeto de estudio. Es importante considerar cómo se utiliza el documento: su construcción como dato que implica reflexionar sobre cómo se

tratan las imágenes y contenidos, el uso y disposición de la tecnología, así como revisar las formas de representación, en este caso la autorrepresentación.

El material audiovisual se construye como instrumento etnográfico, como dato etnográfico, “al indagar sobre la orientación de su registro, analizarse y esclarecer la relación entre el sujeto, la imagen y el contexto respecto a los instrumentos empleados, sus fuentes y contexto. La imagen es el producto de la mirada sobre el mundo” (Ardèvol, 1994, p.8). El uso del registro audiovisual como instrumento en la investigación debe considerar todos los aspectos de la producción de la imagen: la implicación de los participantes, de la tecnología, la situación en que se generó y posibles sesgos. La imagen puede convertirse en dato analizable si se considera como un producto de la cultura.

La antropología visual invita a reflexionar sobre la construcción del texto fílmico o videográfico a partir de la narración, dirección, estructura, intención, punto de vista de la cámara, así como el encuadre y los códigos que le dan sentido. Hay que advertir que la representación de los grupos minoritarios puede quedar supeditada a los significados de los realizadores o usar el texto fílmico para “construir un significado adaptado a sus propios esquemas culturales y modificando [*modificar*] las valoraciones en función de su propia autoestima” (Ardèvol, 1997, p.16). El recurso y registros audiovisuales empleados durante el taller resguardan y representan imágenes de las que puede inferirse diversas capas de significado a partir de las interacciones ahí mostradas.

### ***Investigación basada en las artes***

La investigación basada en las artes permite a los lectores encontrar espacios en los que se ven reflejadas sus propias historias en otros contextos. Presentan menos complicaciones academicistas, las metáforas, evocaciones y descripciones densas develan la complejidad, provocan empatía en los lectores cuando se colocan dentro de la experiencia. Este tipo de escritura, que Hernández (p.107) llama performativa, surge del sí mismo y de la reflexión sobre el sujeto y el cuerpo para repensar la posición y roles de los investigadores-creadores.

La a/r/tografía es un tipo de investigación basada en las artes que busca ampliar la perspectiva y la comprensión, no la certeza; es una indagación de vida, “un encuentro personal llevado a cabo mediante comprensiones y experiencias artísticas y textuales, así como por representaciones artísticas y textuales” (Irwing, 2013, p 108). La palabra se construye del juego de las siglas inglés de art - research - teaching, supone la combinación de estrategias de estos tres ámbitos: arte, investigación y enseñanza. Así concebida la investigación es un acto transformador y en constante devenir que permite construir significados personales y colectivos a partir de la creación. Esta investigación pretende ser un proceso creativo transformador que invite a la reflexión y quizá a la crítica de significados de arte y docencia tanto de la autora como de los lectores de este trabajo.

La investigación basada en las artes supone que la experiencia es una fuente de conocimiento y que el arte es una forma de experiencia que puede aportar sus procedimientos para develar aspectos que difícilmente se hacen visibles de otro modo y de los que poco se habla. Este tipo de investigación es una alternativa para mirar y representar a la experiencia, “indagar sobre la creatividad (los contenidos de la investigación) y su interpretación (una explicación de los contenidos)” (Hernández, 2008, p. 90-92).

En el taller de artes se puso en juego mi experiencia en el arte, la docencia y la investigación. Pretendo develar tal interacción en esta investigación, en donde una vez más se articulan mis experiencias y quizá otras más que pueden explicarse con la metáfora del rizoma, empleada en la investigación basada en las artes para expresar la multilínealidad de posibilidades en la investigación que es semejante al modo en que crecen los tubérculos que en cualquier punto pueden concebir un brote que tenga la función de raíz, tallo o rama.

### *Narrativa autobiográfica*

Bolívar (2002) entiende por narrativa un enfoque de investigación que reconstruye la experiencia y la dota de sentido a partir de un proceso reflexivo que estructura la cualidad de la experiencia en un relato. Este trabajo se inscribe en esta perspectiva en busca de un análisis narrativo del caso que produzca una trama mediante la cual los datos se tornen significativos y revelen el carácter único de la experiencia en su complejidad.

El enfoque narrativo supone que somos contadores de historias y que los procesos educativos son construcción y reconstrucción de historias (Connelly y Clandinin, 2008, p.121). La narración es tanto el fenómeno como el método, es el nombre de la cualidad que estructura la experiencia y los patrones de investigación. La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva explicaciones y reexplicaciones de historias, es vivir historias compartidas. El investigador también es contador de historias y experimentador de relatos colaborativos que generan historias construidas y creadas a partir tanto de las vidas del investigador como de los participantes, en este caso, mis alumnos y otros actores de mi biografía cuyas historias escucho y comparto (Connelly y Clandinin, 2008, p.50-51). Este tipo de investigación puede tener muchas fuentes y ser recogida en diversos soportes para construir un sentido de totalidad, en este caso, el relato autobiográfico se considera un documento cuyo análisis permita identificar la construcción de sentidos sobre arte y docencia en mi trayectoria.

La narrativa busca transferibilidad, claridad y verosimilitud, invita al lector a participar al reconocerse en una historia auténtica. El análisis de mi relato autobiográfico podría permitir que docentes de artes y danza identifiquen experiencias comunes. La investigación, así concebida, es capaz de incidir en las prácticas así como en las relaciones entre investigación y docentes, lo que repercutiría en la relación de los docentes y sus alumnos, así como en la relación entre teoría y práctica.

Serrano, en entrevista con Porta L. y Ramallo F. (2018), menciona que las cuestiones narrativas ingresan en el campo de la ciencia social cuando se reconoce la relación entre investigador e investigado y el uso de historias de vida como vía para la comprensión de la experiencia humana. Lo narrativo en el campo de la educación y de la indagación/intervención, implica la búsqueda intencional de creación de significados (Porta L. y Ramallo F., 2018, p.213). Los registros con los que cuento permiten una articulación narrativa que destaca el valor de mi experiencia a partir del relato.

La revisión del relato desde la perspectiva narrativa permite identificar el escenario -contexto, lugar, ambiente físico y humano- y la trama -estructura del presente, valores, pasado significativo, intenciones a futuro-: el tiempo corresponde a la trama y el

espacio al escenario. También, identificar su cualidad histórica, es decir la creación continua de nuevos significados (Connelly y Clandinin, 2008).

Herbert Read (1991) define a la escultura como una transformación de significado de un material a otro, ello es una metáfora de la escritura en el paradigma cualitativo (Woods, 1998, p.170). El mismo Woods (1998) menciona que el acto de escribir puede asemejarse también al del espigador, ya que la pluma exterioriza al otro -que en este caso soy yo misma en otro momento- invita a reflexionar sobre la representación del otro –yo en el momento de la práctica y los otros actores educativos– y la implicación de uno mismo en la escritura -el yo que ahora sistematiza, analiza, categoriza y escribe-. Se trata de inferir significados de los materiales, reflexionar, interpretar y escribir sobre el yo que se expresa en la narración.

### **Cartografía general, posibles rutas**

Mi proceso de investigación ha sido como el intento de “cruzar un bosque del que ignoro la salida” (Ranciére, 2007, p 10). La investigación involucra proceso, teoría y análisis que responden a ciertas ontologías, epistemologías y metodologías particulares; en este caso, de corte cualitativo. Las fases de la investigación pueden distinguirse así (Denzin, 2011 p. 76):

- I. Reconocimiento del investigador (mi implicación en la construcción del objeto)
- II. Elección del paradigma interpretativo y acotaciones conceptuales (descriptivo - interpretativo)
- III. Revisión y análisis de información (etnografía, a/r/tografía y antropología visual)
- IV. Estrategias de investigación a posteriori (descripción, análisis documental y del relato autobiográfico)
- V. Interpretación y evaluación, como una práctica política, que dota de sentido las observaciones registradas en las categorías *Prhene* y *Mitojtia*

Para decidir qué vereda tomar, fue necesario identificar los materiales, datos y registros con los que contaba. Mi experiencia en el programa *SaludArte* comprendía cinco ciclos escolares en seis escuelas diferentes, cinco de ellas en la delegación Cuauhtémoc y una en Coyoacán, como se muestra en el siguiente cuadro.

2013-2014 Felipe Rivera I y Celerino Cano (Col. Buenos Aires)	2014-2015 Celerino Cano y Felipe Rivera II (Col. Buenos Aires)	2015-2016 Candelario Mejía (Barrio de los Reyes , Coyoacán) y Cristóbal Colón	<u>2016-2017</u> <u>Cristóbal Colón (Centro Histórico)</u>	2017-2018 Juan Téllez Vargas (Col. Guerrero)
--	---	--	---	---

Cuadro 1.1 Escuelas y ciclos *SaludArte*

Me centré, en un primer momento, en los procesos y productos creativos en los que participé durante los cinco años. Fue útil para ubicar los antecedentes y contexto del devenir de mi práctica docente. A continuación enumero los siete proyectos artísticos de mi trayectoria en *SaludArte*.

<b>Proyectos</b>
<b>Danza Prehispánica</b> (noviembre diciembre 2014) Producto: Obra de teatro y danza presentada para padres, alumnos y autoridades
<b>Mi ciudad</b> ( abril a junio 2015) Producto: Obra de teatro musical presentada para el cierre del ciclo y video de registro para evidencia
<b>Pastorela</b> (octubre a noviembre de 2015) Producto: Obra de teatro presentada en el evento de cierre de bloque en la Villa Panamericana y en la escuela
<b>Carnaval</b> (febrero a mayo 2016) Producto: Festival par el día de las madres "Carnaval Infantil "
<b>Multiculturalidad</b> ( mayo a julio 2016) Producto: Obra de teatro para la escuela y el Teatro del Pueblo

**Mi Película SaludArte /El Alado** (septiembre 2016 a junio 2017) Productos: Proyectos de video "La Candelaria", "El Alado" y videodanza. Coreografía Suite de los voladores con música original, presentada en la escuela y el Teatro del Pueblo en dos funciones. Video documental final.

**There is a Time** (octubre 2017 a junio 2018) Producto: Coreografía *There is a time* presentada en la escuela para registro fílmico. Participación coreográfica en la Obra *los Fantasmas de mi escuela*.

### Cuadro 1.2 Proyectos y productos creativos *SaludArte*.

Los registros del proyecto Mi Película *SaludArte /El Alado* (septiembre 2016 a junio 2017), realizado durante el ciclo 2016 -2017 en la primaria Cristóbal Colón eran más abundantes, claros y ordenados que otros, de modo que el proceso podía reconstruirse con mayor facilidad. También observé que los productos obtenidos de tal proyecto tenían mejor calidad, mayor repercusión en las instituciones (SEDU y *Limon4kids*) y en la comunidad escolar, además de que podrían tener interés interdisciplinario. Los videos *-La Candelaria y El Alado-*, el documental *- ¡A volar!-*, la coreografía *-Suite de los voladores-* y el germen de una videodanza son productos creativos logrados durante el Taller de Arte, los cuales se presentaron en la escuela y el Teatro del Pueblo.

Procedí a localizar y enumerar todo aquel registro o archivo relacionado:

- \*Archivos de la capacitación *Limon4kids* (material didáctico, comunicación institucional y por correspondencia electrónica)
- \* *Limon4kids* programas nivel 1 y 2 (Notas de clase y capacitación para talleristas)
- \*480 fotografías (registro de actividades con niños sobre el proceso y productos)
- \*301 minutos de videos (registro de actividades, ejercicios y entrevistas con niños sobre el proceso y productos)

- \*134 minutos de entrevista en audio (entrevistas con niños)
- \*Bitácora febrero a mayo 2017 (actividades, observaciones y diagnóstico)
- \*Archivos para talleristas de "Mi película *SaludArte*"
- \*Gacetas (Convocatorias, diagnóstico oficial, informe de resultados, reglas de operación)
- \*Secuencias didácticas por bloque (3) (planeación docente)
- \*Secuencias quincenales (planeación docente)
- \*Formatos institucionales para fines administrativos
- \*Correspondencia electrónica con gente de la fundación Limón coordinación escolar y del componente.
- \*Entrevista con Coordinadora académica *SaludArte* y de Componente
- \*Materiales físicos (trabajos de los niños)

En este punto detecté la densidad, calidad y cantidad del material que corresponde al ciclo 2016-2017 (Ver anexo 2 cuadro 1). La clasificación preliminar con que ordené los documentos consta de cuatro grupos: archivos normativos, académicos, documentos de la práctica docente y proyectos artísticos

Documentos Normativos	Documentos Académicos	Documentos de práctica docente	Proyectos artísticos
*Gacetas (publicación oficial)	*Programas y Guías (SEDU, Componente de Danza y Arte) *Materiales didácticos (sugeridos por SEDU y seleccionados por mi) *Limon4kids (Fundación Limón) *Otros (correos electrónicos)	*Diagnóstico *Planeación por bloque y quincenal *Evaluaciones *Bitácoras febrero – mayo 2017 (tres libretas manuscritas )	*487 fotografías *301 min de video (156 clips) *102 min de entrevistas (audio)

Cuadro 1.3 Documentos correspondientes al ciclo 2016-2017 (síntesis del cuadro 1 del anexo 1)

Los documentos normativos, los académicos y el diagnóstico –catalogado como documentos de la práctica docente- me permitieron realizar la contextualización de esta investigación que puede revisarse en el capítulo siguiente.

### **Camino que se hace al andar**

Los materiales documentos y registros con los que cuento no se generaron, resguardaron ni sistematizaron bajo una lógica de investigación, sin embargo funcionan para guiar al devenir del trabajo cualitativo. Permiten acercarse a diferentes aspectos de la práctica docente así como a procesos e interacciones durante el taller. Ha sido necesario organizarlos y describirlos en cuanto a su contenido, el objetivo con que fueron creados, su implicación para el taller y posible utilidad para la investigación. Los diversos sesgos con los que se produjeron deben ser tenidos en cuenta para su análisis y sistematización.

Las 487 fotografías se encuentran almacenadas en cinco carpetas digitales. Se realizaron con intención de registro y evidencia durante el taller. Permiten observar un panorama de la trayectoria docente en el ciclo escolar en cuestión pero también, comparar aspectos de la práctica con otros momentos que anteceden al taller. Su gran número y las características de su producción, que no tienen carácter documental, complican el análisis minucioso.

Los documentos que tienen formato de video tuvieron diferente finalidad para el taller. Algunos se usaron como material didáctico, como apoyo para la clase, sus autores son otros diferentes a los alumnos y los docentes. Otros videos se crearon con fines de registro y evidencia, son obra de la tallerista y demás involucrados en el taller. Unos más son parte de los procesos y productos creativos propiamente, casi todos generados por los alumnos en coordinación con la tallerista.

Las entrevistas son parte de los videos que se hicieron para un proyecto creativo. Tenían la intención de formar parte de un documental al final del ciclo escolar, sin

embargo, los 102 minutos de entrevista – registrados en audio y video – resultaron mucho más ricos de lo que se pretendía, por lo que fueron de mucha utilidad para esta investigación ya que revelan aspectos del procesos de enseñanza aprendizaje y las interacciones desde la perspectiva de algunos de los alumnos.

El rumbo de la investigación aún era incierto, aunque ya había realizado la sistematización de los materiales audiovisuales –foto, video y entrevistas-. Busqué alguna pista en la realización de un relato autobiográfico donde narré aspectos de mi trayectoria como artista y docente. El análisis preliminar de la narración me reveló elementos sobre la propia construcción del sentido de arte y docencia que ha guiado mi práctica.

El cuadro 2.4 expresa la organización de los materiales empíricos. En color guinda aparecen los archivos creados durante el taller, en lila, morado y azul, su subdivisión. Y en rosa está el relato, que es un material generado ya en el curso de la investigación. En los siguientes apartados los describo con más de detalle



Cuadro 1.4 Sistematización de materiales empíricos.

## **La senda que no se ha de volver a pisar (fotografías)**

Las fotografías digitales están organizadas en cinco carpetas que corresponden al proyecto para el que fueron levantadas, me acerqué a ellas de acuerdo con su organización original. Tomé en cuenta cada carpeta como unidad, identifiqué el título de cada una, fecha y lugar de registro (las imágenes corresponden a cuatro ciclos escolares en diferentes escuelas de la Alcaldía Cuauhtémoc) y describí cada carpeta; en este punto fue necesario poner atención a lo que se ve en la imagen, lo que recuerdo y lo que interpreto a partir de lo que veo. Posteriormente revisé la intención de la imagen: para qué se realizó el registro, quién lo realizó y en qué contexto (físico y social). Identifiqué a las personas que aparecen y las acciones o interacciones observables, así como la posibilidad de conocer procesos, relatos o guiones en cada carpeta.

Dos de las carpetas contienen imágenes registradas por mí misma o por otros profesores. Las fotos tienen el objetivo de recoger evidencias del trabajo para rendir cuentas a las coordinaciones, están contextualizadas en el tiempo- espacio de las clases y se enfocan en el trabajo de los niños. Las otras tres son trabajo de un profesional – han sido procesadas y seleccionadas– tienen el objetivo de guardar la memoria de eventos considerados importantes para maestros, alumnos y padres. Están contextualizadas en espacios diferentes al de la clase –festivales o funciones-, se enfocan en registrar el evento de forma integral y contar lo que ahí sucedió. Aparecen padres como testigos de las acciones de los alumnos, quienes son los protagonistas, así como profesores en labores de coordinación y producción.

Tanto el profesional que llamamos para el registro como las fotos que tomamos para rendir cuenta de nuestra labor sesgan el registro de la imagen y por tanto hay que interpretar lo que nos aportan sobre la práctica docente; ya que en ambos casos la imagen busca ofrecer al receptor final lo que desea ver. El fotógrafo profesional busca complacernos tomando caras alegres y enfatizando los momentos y detalles significativos o que deseamos recordar los maestros y padres que lo contratamos. Las fotos que tomamos los talleristas buscan convencer a las coordinaciones de SEDU de que nuestro trabajo es adecuado y conforme a lo requerido aunque no tienen la calidad técnica del profesional.

Considero las carpetas como cinco escenas de estar en el mundo, donde cada foto es una acción, donde el contexto espacio temporal es el de la práctica docente en el taller de danza en escuelas de la delegación Cuauhtémoc en el marco del programa *SaluArte*. Encuentro una trayectoria docente que suma experiencias. La evocación me guía hacia el reconocimiento de cierta transformación en mis estrategias para alcanzar objetivos deseados. Conforme pasa el tiempo las imágenes se registran con más cuidado, como si cada vez lo registrado fuera más digno de quedar en la memoria o de sumarse a la práctica docente, cada vez más satisfactoria. Las fotos del profesional también las usamos como evidencia ante las coordinaciones, el hecho de contratarlo indica que los resultados ameritaban, en la perspectiva de los actores del taller, un registro de calidad.

Las imágenes ofrecen la posibilidad de evocar o disparar la memoria, son capaces de “promover reflexiones personales, evocaciones, impresiones personales o discusiones” (Augustowsky, 2007, pp. 161-162); en este caso, sobre la propia práctica docente en el marco del programa *SaludArte*. Todas intentan mostrar productos, contienen la memoria de la celebración de los procesos de la clase (Woods, 1997). La intención es mostrar un trabajo docente magnífico y un programa exitoso. Las imágenes tienen un tono grandilocuente. Invitan a evocar la trayectoria docente de mi paso por el programa *SaludArte* y a la “reorganización de escenas de vida, experiencias y movimientos personales en el interior del campo, que un agente ha vivenciado y sedimentado, con ayuda de su cuerpo, entendido como estar en-el-mundo, en un contexto temporal y espacial específico”. (Castillo, 2008, p.182)

En la primera escena-carpeta se observan imágenes aisladas de niños junto a sus trabajos debido a que el foco estaba en mejorar la convivencia y no en el trabajo artístico. En la segunda, hay un registro más cuidadoso del trabajo final del ciclo escolar pero sin público, destacan la presencia de aspectos del contexto y la participación conjunta de los miembros del equipo *SaludArte*. La tercera carpeta, contiene el registro de un festival escolar con los padres como público, hay imágenes de acciones e interacciones que se piensan como productos artísticos. La cuarta escena contiene un registro profesional de una función en la escuela, la mirada es completamente ajena al contexto escolar. La secuencia de las imágenes sigue el guion de la obra que ahí se presentó. Finalmente, la quinta escena

es un festival cuyo registro profesional, se observa formal y glamoroso, pretende que los productos artísticos ahí mostrados son de calidad, aparecen padres, maestros, alumnos, autoridades y otros invitados expresando alegría y satisfacción en interacciones festivas.

### **Calzada, empedrado y terracería (videos)**

La mayoría de los archivos clasificados en el apartado denominado *proyectos artísticos* se encuentra registrado en formato de video, contiene aspectos referidos a proyectos, proceso y productos artísticos. Clasifiqué los videos según el objetivo con el que se usaron o fueron creados para la práctica docente como: videos de apoyo didáctico, registro de evidencia pedagógica o apoyo al proceso creativo y los que son productos creativos en sí mismos o fragmentos para anexar a un producto videográfico final.

**1\_** Recurso didáctico, materiales realizados por otros creadores diversos (cineastas, directores, productoras) usados como apoyo o ejemplo. Durante el taller revisamos cortometrajes animados, registros de danzas y videos didácticos para apoyar los contenidos de la clase en diferentes momentos del taller. De este tipo de videos conservó treinta y nueve elementos con duración de 3:30 horas en total.

**2\_** Registros de las actividades, realizados por la maestra o algún profesional de la imagen con el fin de informar sobre las actividades y avances del taller o las respectivas coordinaciones (Escolar, Danza - *SaludArte* y Fundación Limón), para establecer diálogos con el músico sobre los avances coreográficos o para compartir imágenes del recuerdo con los padres y alumnos. Los videos que pertenecen a esta clasificación se concentran en la carpeta denominada Registro para evidencia y músico (11 clips que duran seis minutos en total), que consta de videos realizados en diferentes momentos del ciclo escolar por la maestra y algún alumno asistente de cámara. La locación que predomina es el patio de la escuela, contiene secuencias de movimiento y fragmentos de coreografía. En el Anexo 1 cuadro 2 pueden revisarse algunos aspectos encontrados en la revisión de esta clase de documentos.

**3\_** Videos realizados como parte de un proyecto, proceso o producto creativo, generalmente, se realizaron conforme a un guion y se realizaron considerando que se

someterían a procesos de postproducción y se mostrarían al público. El criterio por el que seleccioné el material que se incluyó en el producto final y el que no se incluyó es interesante puesto que aporta información sobre los sesgos que intervienen en la generación de imagen y su difusión en el contexto escolar. Para esta investigación considerare los clips completos tal y como fueron registrados durante las producciones puesto que contienen aspectos relevantes para reflexionar sobre mi práctica docente que quedaron excluidas en los productos finales por no cumplir con los criterios de lo que se desea mostrar.

Los videos finales, terminados en la post producción para mostrarse en público, pertenecen a una cuarta clasificación. Sus códigos, perspectivas y relaciones obedecen a la lógica que subyace a lo que desea ser mostrado al público -constituido por padres y representantes de las instituciones-.

Los archivos videográficos a considerar para esta investigación son los que se describen en el punto dos y tres. En cuanto a los videos realizados con el objetivo de integrarse a un producto final, decidí respetar la organización de las carpetas como se encuentran en el archivo digital que concuerda con el orden cronológico, la lógica y objetivos con que fueron creadas:

\* La Candelaria, 39 clips de video con duración de 12 min, realizados para el segundo proyecto del ciclo escolar. Decidí vincular el trabajo del taller con algún tema de la comunidad, puesto que tal estrategia había estimulado la participación de los niños en el ciclo escolar anterior (2015-2016). Al inicio del año se acercaba el día de La Candelaria, así que el grupo de primaria alta y yo decidimos hacer cortometrajes con esa temática. En dos equipos desarrollamos el argumento y el guion técnico de fotografía y producción. Yo actué como productora, los alumnos debían solicitarme con toda formalidad sus requerimientos técnicos, escenográficos, de producción y utilería. Coordiné la realización de la utilería y escenografía. Cada alumno tenía un rol asignado previo al día de la filmación.

\**Alados*<sup>2</sup> con actuaciones de los alumnos y animación con plastilina, 20 min en 44 clips. Mi objetivo fue vincular la reinterpretación de *The Suite from The Winded* con el proyecto Mi película *SaludArte*. Los chicos desarrollaron argumentos y guiones en tres equipos. Buscaba refinar el trabajo del proyecto anterior en cuanto a manejo de los códigos y herramientas visuales, así que los chicos usaron recursos de la actuación, animación y sugerencias de edición. Hicieron diseño y realización de maquillaje. Por la complejidad de los proyectos, cada chico pudo tener más de un rol. El registro se realizó en dos días.

\*Teatro del Pueblo, evento registrado en 15 clips con duración de 21 minutos. Solicítanos el registro para tener evidencia del trabajo creativo, la presentación y la experiencia de los niños en el evento de gala de *Limon4kids - SaludArte*.

\* *Limon4kids*, para videodanza (45 clips de 14 min de video). Videos realizados en el marco del proyecto de videodanza sobre la reinterpretación coreográfica de *The Suite from The Winded*. La videograbación se hizo en un solo día, tomando como guion la coreografía que habíamos desarrollado a lo largo del ciclo escolar. Algunos alumnos propusieron las tomas y ellos mismos operaron la cámara. La coordinación escolar apoyó con la escenografía de papel.

Examiné los videos y registré las observaciones en una hoja de cálculo que contiene columnas que corresponden al nombre del archivo dentro de la carpeta: duración, objetivo, descripción general, transcripción (en caso de contener diálogo) y dos columnas con observaciones una sobre la maestra y otra sobre los alumnos (ver anexo 1 cuadro 3). En este punto fueron importantes las observaciones que hicieron personas ajenas por completo al taller y la investigación, cuyo punto de vista me ayudó a tomar distancia del material que se había vuelto demasiado familiar para mí<sup>3</sup>. Su mirada me permitió avistar de nuevo lo que ya no podía ver, por ejemplo, los momentos en que la práctica se acercaba o se alejaba de lo esperado de una maestra de primaria de la CDMX o cómo respondían los alumnos en interacciones detonadas por acciones de la profesora. Con ese ímpetu revisé por segunda

---

<sup>2</sup> Título que dimos a nuestra reinterpretación de *The Suite from The Winded*, Llamamos, Alados o El Alado, al proceso a los productos y a la misma obra de Limón entre alumnos y docentes.

<sup>3</sup> Agradezco el apoyo otorgado a esta investigación por Gabriela Eslava Hernández y Fernanda Lu-ling Reynoso García quienes miraron los videos, observaron y comentaron aspectos relevantes

ocasión. Surgió un cuadro que contiene el extracto de las observaciones generales de cada proyecto, preguntas detonadas por los datos, posibles ejes de análisis y una caracterización preliminar. (Ver anexo 1 cuadro 4)

El uso del registro videográfico para la investigación exige reflexionar sobre la construcción del dato, es necesario revisar las condiciones y el objetivo de la cámara. El registro de la imagen sucede al seleccionar un fragmento de lo observado, dicho fragmento sólo se convierte en dato cuando el análisis delimita las coordenadas espaciales y temporal, la temática y objetivos del registro. La escritura audiovisual implica una forma particular de narrativa audiovisual que ordena el mundo para el otro (Salinas, 2011), por ello se deben considerar las relaciones existentes entre la cámara, los actores, el investigador- maestro y el posible receptor.

Lo anterior tiene implicaciones sobre la representación de las personas y situaciones que aparecen en las imágenes. Al igual que sobre las posibilidades de análisis, la imagen permite revisar aspectos de comunicación no verbal como elementos del lenguaje corporal -kinesia y proxemia- y si es audiovisual es posible revisar aspectos de la prosodia. En el caso de esta investigación es interesante el uso de la voz, en la mayor parte del material son los alumnos los que aparecen en la imagen. De la profesora solo se percibe la voz, ella generalmente dirige u opera la cámara, es clara y determinante. La voz ofrece una amplia gama de modulaciones que sugieren estados de ánimo, tipos de interacciones, motivaciones, etcétera. La reflexión sobre el uso de la voz permitirá la construcción de los datos que han de configurar su sentido en un texto en que represente “un puente comprensivo entre lo que se ve y lo que no se ve” (Gómez, 1999, p.50), lo que se escucha y lo que no.

El cuadro siguiente (2.5) expresa un concentrado de observaciones que ya ofrece los primeros cuatro posibles ejes de análisis extraídos de los videos: la maestra, la maestra y los alumnos, contenido y otras observaciones. Los colores muestran el proyecto en que se encontró la observación que se describe:

<p><b>La maestra</b>  <b>Candelaria:</b> La maestra- docente: Actitud centrada a la experiencia educativa no en la calidad del producto artístico  <b>Alado:</b> La maestra- docente: Actitud centrada a la experiencia educativa (movilización de contenidos)  <b>Teatro del pueblo:</b> Maestra – docente y la comunidad  <b>Video Danza:</b> Maestra – directora artística y la Comunidad SaludArte</p>
<p><b>La maestra y los alumnos</b>  <b>Candelaria:</b> comunidad y contexto, <i>comunitas</i>  <b>Alado:</b> horizontalidad  <b>Teatro del pueblo:</b> la experiencia escénica</p>
<p><b>Contenido:</b>  <b>Candelaria:</b> Contexto y taller  <b>Alado:</b> Producción visual  <b>Video danza:</b> Producción visual</p>
<p><b>Otras observaciones:</b>  <b>Alado:</b> Claridad en los objetivos del proceso creativo, no en las herramientas</p>

Cuadro 2.5 Ejes de análisis extraídos de la revisión de los videos

### **Pregúntale al camino (entrevistas)**

Las entrevistas están en una clasificación especial de los videos que son parte de proyectos creativos, son 134 minutos de entrevista a doce niños. En una reunión que tuvimos la coordinadora (SEDU), la encargada escolar (SEP) y yo (tallerista de arte) en la última semana de mayo de 2017, para hablar sobre el cierre del ciclo escolar, decidimos entrevistar a los niños para un video que resaltara los logros y los aspectos positivos del programa y del taller, pensamos que con ello cumplíamos los requerimientos de las secretarías (SEP y SEDU).

En aquella reunión, comentamos el trabajo de los chicos a lo largo del ciclo, hablamos de los alcances y pendientes, de las estrategias y su pertinencia, de casos de alumnos particulares, de acciones que debíamos implementar o reforzar, etcétera. Les comenté sobre los aspectos que me parecían destacables en el trabajo concreto del arte. Insistí en lo mucho que me había impresionado los temas que afloraban en los procesos creativos durante el ciclo escolar: religión, miedo a la violencia y al abuso sexual, experiencias traumáticas, relaciones familiares, entre otros.

La encargada escolar, responsable de la escuela por parte de SEP, comentaba que le parecía positivo que los niños encontraran en mi clase un espacio para expresar tales

asuntos y que había observado cambios de conducta y actitud que probablemente se relacionaran con tal hecho. La coordinadora responsable del programa en la escuela por parte de SEDU, expresó que debíamos comunicar tales resultados para demostrar la importancia y pertinencia del programa. Conforme a lo anterior decidimos hacer un documental, definimos las entrevistas y el guion.

Los primeros días de junio realicé doce entrevistas, cinco a primaria baja y las demás a primaria alta; para ello habilitamos la biblioteca, conseguí un micrófono para registrar el audio con claridad y empecé la cámara con tripie. En continuidad con la clase, llamé a los niños – dos o tres – que fungirían como camarógrafos para que me asistieran mientras yo dirigía las entrevistas. Seguí el guion con flexibilidad tratando de que los niños abundaran en detalles relevantes para el proyecto. De acuerdo con la bitácora, los entrevistados fueron elegidos conforme a su interés en participar, es decir, los niños entrevistados se auto propusieron.

En el producto final del proyecto Mi Película *SaludArte*, el video documental que presentamos en el cierre del ciclo escolar se envió a la Coordinación de Danza para que quedara en el *Blog* y la cuenta de *Youtube*, solo quedaron cuatro minutos de entrevistas seleccionados de los 135 que tengo registrados en total.

Las voces de seis niñas y cuatro niños se refieren a su percepción de seguridad y relación con su entorno, su participación en el programa y lo que esto implica, la relación con el arte y las emociones, expresión a través del arte, experiencias en el taller y expectativas a futuro. En la edición traté de seguir el guion de la entrevista con las respuestas más fluidas y con mayor contenido. Discerní lo que quedaba dentro del producto final solo si resaltaba las bondades del taller y excluí temas peliagudos que no enfatizaban tales bondades o que excedían su ámbito de acción.

Los niños expresaron preocupaciones ajenas a los intereses del documental, lo que permite analizar la percepción de los alumnos en cuanto a su relación con el taller, el programa, la práctica docente, los procesos creativos y las interacciones.

El guion original de la entrevista abordó cuatro ejes que se distinguen claramente en las transcripciones: gustos y preferencias, planes y proyectos a futuro, nociones de seguridad y nociones de libertad. La entrevista buscó indagar sobre si el taller y el programa había incidido en estos cuatro aspectos. Los niños y la voz que entrevista (la mía, la de la tallerista) interactúan de manera familiar, puesto que los involucrados han convivido todo el ciclo escolar. Se expresan coloquialmente y hacen referencias a situaciones o actividades de la clase o las presentaciones que conocen y dan por hecho.

Transcribí todos los audios con preguntas y respuestas, con especial atención en los momentos en que los niños hicieran referencia a vínculos entre ellos y sus compañeros o padres, ya que la posibilidad de incidir en los vínculos desde la educación artística es un eje de esta investigación. Para el análisis, puse atención en lo que se devela sobre práctica docente y otros aspectos de la clase. Procedí a un segundo filtrado en el que concentré las recurrencias que aparecían en la columna que corresponde a las observaciones (Ver anexo 1 cuadro 5). Así obtuve los siguientes ejes de análisis sobre las interacciones en la práctica docente:

- \* Contexto y valores
- \* Arte y actividad artística. Imaginación y emociones en relación al arte.
- \* Vínculos y confianza, los compañeros
- \* Relación maestra alumnos, la maestra entrevistadora
- \* Reflexividad en los alumnos, expectativas de vida

### **Sentarse al borde del camino (relato)**

Había revisado y sistematizado la mayoría de los videos, fotos y entrevistas, sin embargo aún no tenía claridad en el foco de mi indagación. Por otro lado, la implicación personal en la experiencia aún me obnubilaba y se interponía en mi análisis. Realicé un relato autobiográfico con la intención de que me abriera paso entre la maraña de datos, por sugerencia expresa de las profesoras del seminario sobre perspectiva narrativa en la investigación cualitativa en el que revisé herramientas de investigación como el análisis de relatos. Me centré en mi trayectoria como docente de arte.

El documento describe pensamientos y reflexiones. La historia se refiere a lo que me evoca la revisión de los documentos y materiales para esta investigación: recuerdos, reminiscencias y reflexiones sobre la relación que he tenido con el arte y la docencia. Los hechos relatados obedecen a una temporalidad que inicia con las primeras clases de danza en la infancia. La cuestión central es cómo me hice maestra de arte, aludo a recuerdos antiguos: cuándo me acerqué al arte del movimiento, cómo me formé en ese arte y cómo lo he vinculado con mi formación académica – en psicología y antropología-. Hablo sobre mi involucramiento en la docencia; así como sobre personas, eventos, ideas y posicionamientos que me influenciaron. El relato pone mayor detalle en mi experiencia como tallerista en el programa SaludArte con especial atención en el ciclo escolar que es tema de esta investigación. Una vez terminado el relato procedí al análisis, para lo cual realicé subrayados que distinguen:

-Fragmentos que expresan aspectos subjetivos como emociones, sentimientos y metáforas.

-Fragmentos con intención argumentativa o descriptiva.

-Fragmentos que contiene reflexiones sobre mi formación artística y mi proceder como docente de arte.

Encontré que las experiencias que se han relacionado con el arte a lo largo de mi vida han impactado de forma trascendente y profunda los vínculos con personas de mi familia, amigos y maestros. También encontré que objetos, archivos, piezas artísticas, imágenes, etcétera se han cargado de contenido emotivo a partir de experiencias en mi trayectoria artística y docente, cargas que hoy detonan recuerdos que me permiten reflexionar sobre la práctica docente.

En el texto predominan descripciones de acciones e interacciones de la práctica, así como algunas reflexiones al respecto. Redacté el relato en primera persona tratando de responder ¿Cómo me hice maestra de arte? No expreso una respuesta certera sino que divago sobre mi práctica, motivaciones, eficiencia, etcétera. La pregunta se acota: ¿Cómo aprendí lo que enseñé, porqué me parece importante enseñarlo y cómo aprendí a enseñar? Al intentar responder aparecen diversos personajes como los miembros de mi familia con

quienes compartía las primeras clases de danza, los amigos con quienes me formé en arte y que ahora también son maestros de artes. Algunos de mis profesores son coprotagonistas, su actitud marcó el sentido que hoy otorgo al arte y la docencia. También lo son compañeros y maestros de danza y antropología con quienes compartí algún tramo del camino. Los vínculos con estos personajes son significativos y placenteros.

Por el contrario, las personas que no se vinculan en torno al arte o lo entorpecen, aparecen como antagonistas en el relato; por ejemplo, los organizadores que incumplieron en su labor arruinando una presentación. La mayor parte de los personajes que aparecen es porque influyeron positivamente como mis maestros de la infancia, mis amigos artistas o profesionales del arte que me han inspirado.

Menciono a mis alumnos como receptores de los efectos de mis acciones y como agentes que aportaron experiencias. Alardeo de mi habilidad para sumar mis objetivos docentes: “Los padres y maestros siempre nos las arreglábamos, de algún modo quedamos de acuerdo en que la clase y las presentaciones eran importantes” (Relato Autobiográfico, p.2)

Aunque la incertidumbre es constante; no hay momentos abruptos de ruptura o acontecimientos fuertes. Pareciera que toda la trayectoria tuviera cierta continuidad y fluidez, que el relato es un recuento de las experiencias acorde con el sentido que otorgo al arte y la docencia. No está explicitada en el relato la idea de arte y docencia que subyace, sin embargo, podemos inferir el significado del arte como algo transformador en sentido positivo y por tanto deseable en la formación de todas las personas, debe ser incluyente, promover la creatividad y la autonomía, es algo muy importante, no es técnico ni imitativo y puede suceder en cualquier espacio. El texto reitera estas ideas, mismas que dirigen muchas acciones docentes, así como sucesos o personas que la reafirman, argumentos y maneras en que se acerca o se aleja de él.

El relato se expresa en tono entusiasta cuando las estrategias se acercan al ideal de arte, alude a experiencias que influenciaron prácticas posteriores y cómo fueron adaptadas en cada contexto para alcanzar objetivos educativos así como momentos en que se presume acercamiento al ideal.

La práctica docente aparece guiada por el deseo de alcanzar tal ideal de arte, vinculada con emociones –satisfacción o frustración conforme las acciones se acercan o alejan del ideal-. Las improntas dejadas por diversos maestros a lo largo de la vida justifican y apoyan los sentidos que subyacen a mi práctica. En el relato reflexiono sobre el sentido del arte inserto en mi práctica, las herramientas que he aplicado en mi trayectoria artística y docente indistintamente, y cómo tales herramientas surgen de experiencias significativas. Estas preocupaciones corresponden con los ejes que guían esta investigación: las experiencias educativas en la educación artística están presentes en las experiencias significativas que me han impactado como docente y como alumna.

En el relato comento experiencias que me aportaron herramientas para la práctica; muchas de las cuales revelan procesos de enseñanza aprendizaje, en algunos casos interdisciplinarios, en constante referencia a la consolidación de vínculos con personas significativas. Las experiencias mencionadas han sido detonadores para asociar el sentido del arte y los vínculos entre personas que además se vuelven activos en la construcción del entorno.

La narración habla sobre herramientas que he aplicado a la práctica docente y artística, permite observar la adquisición, aplicación, adaptación y valoración a las circunstancias específicas, además de algunos procesos reflexivos sobre lo que implicó este trayecto mediante las comparaciones entre los diversos recorridos como docente y alumna. El criterio de buen ejercicio o buena clase se reconoce en la medida en que se acercan al sentido de arte y docencia presupuesto o a efectos positivos en los vínculos de los participantes.

El relato se refiere a ciertas estrategias recurrentes y sistematizadas, se evalúan según su pertinencia de acuerdo con el contexto. La intención de ajustar la práctica docente a las necesidades específicas de la población es constante así como las reflexiones necesarias para lograr tal ajuste

Un ejemplo que muestra el deseo de vincular docencia y contexto es el énfasis del relato en el ruido y el contexto físico del taller de arte en que se centra este análisis. Es

posible reconocer elementos adversos que, sin embargo, son adaptados a la práctica con la intención de potencializarlos como elementos que pueden apoyar el logro de los objetivos.

En esa acustemósfera<sup>4</sup> nacieron y se desarrollan mis alumnos de La Merced, siempre me pregunté cómo incorporarla a la clase. También me preguntaba cómo relacionarnos con la arquitectura para que la estrechez, la superficie irregular, el estado del inmueble no fueran una limitante, ¿cómo ignorar la grandeza de otros tiempos de los palacios junto a la Acequia Real? ¿Cómo ignorar a los fantasmas que vivían en la escuela desde que era convento? (Relato autobiográfico, p.5)

En la narración insisto en los vínculos entre las personas; primero entre la narradora y las personas que han favorecido la trayectoria docente, segundo entre la narradora y los alumnos, finalmente entre los alumnos. Se refiere a ellos sobre todo cuando expresa satisfacción sobre el devenir de las clases, por ejemplo los comentarios en que se refiere a los alumnos como “totalmente integrados en momentos sublimes cuando los proyectos articulaban el barrio, el lenguaje corporal, la fiesta, la posibilidad de volar” (Relato autobiográfico, p.3).

El relato permite vislumbrar cómo he construido el sentido de ser maestra de arte a partir de mi trayectoria en el arte y la docencia, en mis procesos de formación y en mi experiencia como maestra y tallerista. Los saberes que conforman mi identidad docente y que determinan la práctica se pueden revisar desde el relato para comprender el hacer diferenciado según momentos y contextos.

### **Bifurcaciones e intersecciones teóricas**

A continuación reviso los referentes conceptuales que han acotado mi búsqueda, caracterizo las nociones que me permitieron analizar mi práctica durante la impartición del taller. Distingo educación artística, estética y por el arte, describo las nociones de práctica y experiencia con sus matices en cuanto a lo artístico, estético,

---

<sup>4</sup> Ambiente sonoro o atmósfera acústica que caracteriza un lugar y que permite reconocerlo a través de sus sonidos. (Feld, 2003)

educativo y docente. Me avoco a la idea de buenas prácticas educativas como ideal. Reviso el proceso creativo interdisciplinario para analizar el proyecto de *El Alado en el taller de arte*, que aunque tenía el objetivo de obtener productos, se centró principalmente en el desarrollo del proceso creativo.

Me acerqué a las ideas de la Educación por el Arte de Herbert Read en una obra de Lin Durán (1993) que revisé mientras estudiaba coreografía, casi al mismo tiempo que encontré las ideas de educar para la comprensión humana de Morin (1999), desde entonces me parecieron dos propuestas deseables en la educación y los tomé como principios en mi práctica docente. Fue la óptica que guio mi trabajo mientras impartía el taller de artes en la primaria Cristóbal Colón y continúan siendo pertinentes para esta investigación.

Morin (1999) sugiere siete saberes necesarios para la educación del futuro; uno de ellos se refiere a educar para la comprensión, entendida como formar mentalidades dispuestas a la comunicación como fin y medio. Propone estudiar la incompreensión para superar, entender y erradicar racismos, xenofobias y desprecios, para educar hacia la paz. Read (1991), a su vez, propone educar por el arte para la libertad, para alcanzar multiplicidad de posibilidades de comunicación y expresión de la experiencia mental, fortalecer vínculos entre los humanos y la naturaleza, así como fomentar la educación de la sensación y la percepción como centro para la educación por el arte.

Ambas propuestas pueden complementarse para combatir la inadecuación “cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morin, 2008, p. 5). Las dos propuestas pueden dirigirse hacia una educación que permita encarar los desafíos de la complejidad con una inteligencia capaz de encarar el contexto y el complejo global de forma consciente y responsable desde la educación, la docencia y la investigación para la libertad y la comprensión. Dichos planteamientos apuntan a una perspectiva integradora de la educación que promueva otras formas de pensar, sustentadas en lógicas diferentes a las de las disciplinas de la tradición occidental y refutan la parcelación del saber que se transmite en los ámbitos académicos y educativos. A

continuación reviso las ideas de Read sobre la educación por el arte y la distingo de la educación artística y estética.

### **Educación artística, estética y educación por el arte**

Torres (2011) distingue tres tendencias de educación artística en la educación básica. La educación a través del arte se refiere a la educación que se potencia a través de la enseñanza de las artes (p. 29). La educación en el arte que toma como contenido la disciplina artística –danza, música, teatro, plástica- y la tercera que es justamente la educación por el arte:

el arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación. Pues ninguna otra materia puede dar al niño no sólo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza. (Read, 1991, p. 89)

Esta perspectiva plantea una reconciliación de la singularidad individual con la unidad social; supone que el proceso de individuación se facilita si se fomenta el de integración. Por tanto la educación por el arte tiene la capacidad de integrar los diferentes modos de expresión; representa un enfoque holístico de la realidad (Sánchez, 2014, p 35). Read menciona que la experiencia puede abordarse en su totalidad con el arte, ya que tiene la capacidad de integrar percepción y sentimiento (Read, 1991, p 27), además sugiere que es una vía para la felicidad individual y la armonía con la sociedad y el mundo.

La educación estética, se relaciona con la educación por, a través de y en el arte, pero se distingue de ellas porque se aboca a desarrollar la sensibilidad estética entendida como la capacidad de afinar los sentidos y la percepción para alcanzar la experiencia estética integradora. (Greene, 2004). La educación estética es capaz de liberar la imaginación ya que abre la posibilidad de observar de manera diferente, es decir, abre posibilidades en el mundo. Esta idea está magistralmente expresada en la metáfora de la guitarra azul (Greene, 2005) que tenía un hombre al que acusaban de nunca tocar “como

es”, así la imaginación es como la guitarra azul, abre infinitas posibilidades de que las cosas sean de otro modo.

La educación estética permite vislumbrar otros mundos posibles a través de la imaginación. La educación por el arte, al pretender un desarrollo integral orientado a la sensibilidad estética, es una vía para potenciar al sujeto. Dichas perspectivas representan un fundamento pertinente para apuntalar buenas prácticas educativas.

### ***Práctica y experiencia***

La reflexión sobre las prácticas y la experiencia viene a colación puesto que pretendo indagar empíricamente sobre la cualidad en la experiencia artística, estética y educativa. Las cualidades y el significado constituyen el contenido de la experiencia, esta indagación empírica se refiere a ellas. (Eisner, 1988, p.43)

Según Dilthey (en Turner, 2008, p. 92) la experiencia tiene una estructura procesal temporal e involucra el pensamiento. Aparece repentinamente, coloreada por el pasado para su vivencia en el presente y su alusión futura. La experiencia representa una irrupción de dolor o placer que busca ser significada, cargarse de sentido para el individuo y para su grupo; alude a la subjetividad y la intersubjetividad. Dewey (2008) menciona la continuidad ontológica de la experiencia que vincula horizontes simbólicos y temporales.

La teoría de prácticas menciona que ésta se compone de competencias, recursos y sentidos. Entendidas así, es posible romper con la dicotomía que separa individuo / colectivo y estructura/ agencia (Ariztiz, 2017, p. 222). Las prácticas son actividades identificables como unidad que involucran elementos corporales (competencias), actividad mental (sentidos) y recursos materiales. Implica el hacer en contexto pero también puede ser una unidad analítica. En este caso vamos a revisar las prácticas docentes, mi propia práctica en términos de habilidades, significados y contexto.

La práctica educativa busca generar condiciones que permitan e inviten a la vivencia de experiencias en los alumnos, en las que la continuidad ontológica signifique nuevos horizontes fundados en experiencias previas que se proyecten hacia el futuro. Así, la

irrupción puede dejar una impronta significativa sobre alguna dimensión del vivir. Esta multidimensionalidad de la experiencia invita a reflexionar sobre su inabarcabilidad: algunos aspectos de mi experiencia cobrarán sentido en este análisis, otros quedarán fuera.

En esta investigación me pregunto sobre el sentido de mi experiencia docente y su continuidad ontológica. Si toda interacción afecta a los participantes, al describir el contexto de mi experiencia – el lugar de la acción que dota de ideas, sentimientos y anima a la acción – puedo significar los fragmentos de vida compartidas en los que me impliqué en relaciones experienciales con los otros actores: mis alumnos, además del resto de los actores educativos.

La práctica educativa sugiere la idea de hacer, puede entenderse como una práctica de acciones vividas por los protagonistas. Implica una preocupación por valores y fines que cobran sentido externo a la acción pero que se materializa en la acción. La práctica educativa se caracteriza por la toma de decisiones en un horizonte ético. Nutre a la experiencia y se nutre de ella, se abren mutuamente espacios para los acontecimientos en un círculo virtuoso (Contreras y Pérez, 2010, p.33). Si reconocemos que la actividad educativa está orientada por un principio ético que tendrá por resultado un placer estético podemos relacionar lo educativo con lo estético en el plano de la experiencia. (Ferreiro, 2007, p. 6)

Greene (2005) refiere varios aspectos de la experiencia estética: permite ir más allá en cuestiones sensoriales, ser más consciente de la percepción, de la corporalidad y la cotidianidad. Alude a nuestra vida, pero permite recobrar la espontaneidad y la capacidad de asombro. Ayuda a liberarse de la posición socialmente determinada, aspecto en que se entreteje con la experiencia *communitas* y el estado de liminalidad que la caracteriza: la experiencia estética favorece los estados de transición e indeterminación entre una y otra posición social, que implica una poética, así como una propuesta reflexiva y metareferencial de los significados. Este tipo de experiencia vincula lo subjetivo con lo social, al contactar al sujeto consigo mismo y los otros, simultáneamente, involucra un deseo, la voluntad para permitirse la experiencia y la libertad de hacerlo.

Una buena práctica educativa contiene una orientación ética y estética que “busca provocar una experiencia educativa que potencie a los educandos en su capacidad de acción hacia la vida en un proceso de autoconstrucción” (Ferreiro, 2007, p.3). El enfoque de la educación por el arte para la libertad y la comprensión promueve procesos de educación artístico-estética (Dewey, 2008) que favorecen la buenas prácticas, como lo mencioné en el apartado anterior.

### ***Proceso y productos en educación artística***

El reconocimiento de que una buena práctica educativa involucra un componente ético nos cuestiona sobre cómo ejecutar un hacer docente que efectivamente potencialice a los alumnos y los dirija hacia la vida. En esta investigación reviso lo que se supone fue una experiencia de buena práctica por el componente ético que la acompañó, así como los sentido de arte y docencia que la sustentaron.

El taller de artes enfatizó los procesos creativos que, eventualmente, decantaron en productos estéticos. El proceso creativo es aquel que transgrede lo existente con una nueva propuesta: genera algo nuevo a partir de lo previo, parte de la experiencia y el conocimiento, mismos que se gestan en el pensamiento humano para dar lugar al producto creativo de cualquier índole (Sánchez, 2014, p. 40). Un proceso creativo artístico tendrá como resultado un producto estético – artístico que recombine elementos artísticos – estéticos. Para ello, es necesario cierto manejo de dichos elementos que por lo menos permitan reconocer las diversas posibilidades de recombinación, las cuales pueden multiplicarse en procesos interdisciplinarios.

La alfabetización, en el sentido adoptado por la línea en educación artística, se refiere a la adquisición de elementos mínimos para la comprensión de un lenguaje, en este caso el de las disciplinas artísticas. Los humanos pueden ampliar su capacidad de expresarse y simbolizar con el uso de nuevos sentidos, que median entre el sujeto y la cultura. En el caso de las artes, la alfabetización abre la posibilidad de producción, disfrute y comprensión de las disciplinas. La educación básica, puede aproximar a los niños a una comprensión inicial del lenguaje artístico y sus elementos mínimos así como a su manejo y organización, lo que permitiría producir y comunicarse a partir de ellos. El taller de artes

implicó un proceso de alfabetización en el lenguaje de la danza y el video que se vincularon interdisciplinariamente a partir del nodo temático “el Alado”, sobre el que abundaré más adelante.

La interdisciplina puede considerarse un proceso y una actitud para el trabajo que permiten integrar elementos de disciplinas diferentes. Objetivos y estrategia pueden operar como vínculos integradores. Las disciplinas se vinculan a partir de nodos que las unan en términos temáticos, metodológicos u otros (Córdoba, 2014, p.47). El análisis de los materiales nos permitirá identificarlos y reconocer la naturaleza de estos nodos entre el lenguaje dancístico y visual.

### ***Vínculos y performance***

La interdisciplina sugiere una actitud generadora de vínculos a través de nodos. En este apartado vamos a disertar sobre otra clase de vínculos, los que se gestan entre personas: comunidad, solidaridad y ciudadanía. La forma y sentidos de estas relaciones se construyen en la práctica de los sujetos y por tanto significan los vínculos. Sostengo que la educación artística puede ser una vía para significar el contenido de lo comunitario además de dotar a los sujetos de conciencia y compromiso para constituirse como agentes sociales en el marco de una ciudadanía crítica y reflexiva. Para explicar la vía por la que esto puede transcurrir, introduzco la noción de conducta restaurada en el *performance*, idea que guiará la reflexión en torno a mi experiencia compartida con los alumnos en el Taller de Artes para develar el modo y sentido en que la educación artística fue capaz de incidir en la significación de vínculos.

### ***Agencia y Ciudadanía***

Giddens (Salazar, 2010), en su teoría de la estructuración, aporta algunos elementos en contra de la dicotomía objetivismo – subjetivismo, con la que la teoría sociológica ha intentado explicar las prácticas sociales vistas como meras expresiones de la coerción estructural o de la libre voluntad de los individuos. Pone de manifiesto las dificultades existentes en las perspectivas desde las que se ha mirado a los sujetos en estas teorías. La idea de agente interesa a mi perspectiva puesto que permite conceptualizar a los sujetos con

su capacidad de crear, con el poder de obrar y transformar, con capacidad de acción. Así, agente y estructura se autorreproducen en interacción.

El agente es un sujeto consciente y reflexivo, capaz de resistir y alejarse del papel de mero reproductor mecánico de la cultura y las estructuras sociales. Es a esta conciencia, como poder transformador, a lo que busco aludir desde mi perspectiva de la educación dirigida a esquemas de socialización más amables que contrarresten los efectos de la modernidad brutal y las consecuencias de la ideología hegemónica -capitalista, heteropatriarcal y colonialista (Santos, 2018, p. 28)- que subyace al sistema educativo y de producción de conocimiento. El agente es susceptible de potenciar su capacidad de acción a partir de la práctica educativa para crear mundos mejores.

Por otro lado, la ciudadanía se ha conceptualizado de diferente forma a lo largo del tiempo y según el contexto. Diferentes pensadores se han preguntado sobre la definición de los ciudadanos, qué es ser ciudadano, quienes son y cómo deben ser. Las respuestas difieren pero podemos afirmar que cuando se habla de ciudadanos siempre se hace en relación con la vida en común; la coexistencia de las personas en un territorio fundamentada en ideales de respeto, armonía y justicia. Los sujetos se consideran ciudadanos en relación con sus derechos y con la posibilidad de incidir en la toma de decisiones; la discusión sobre la ciudadanía raya en los temas de organización de lo público y lo privado entre los individuos y la comunidad.

Las indagaciones sobre el ser del ciudadano surgieron a partir de que revisé el fundamento curricular del taller. El cual se refiere, repetidamente, a que el objetivo del programa y del taller es formar ciudadanos, sin embargo no se aclara el medio por el que ha de lograrse ni el sentido preciso de lo que se busca con la formación de ciudadanos (en el capítulo siguiente abundó en ello).

Tal pesquisa me llevó a reflexionar sobre la modernidad. Recordé que se sustenta en las ideas de la ilustración al afirmar igualdad, democracia y el bien común como principios jurídicos universales (Salazar, 2017, p. 8). El ideal de ciudadano, en los sistemas democráticos actuales, deja fuera a algunos individuos o los pone en posición de desventaja según los derechos y deberes que se les asignen. Este ideal se reproduce en la

institución escolar como instancia del estado homogeneizante que aspira a reproducir un modelo de ciudadano y el tipo de comportamiento deseable con “prácticas escolares orientadas a la formación y creencia del deber ser ciudadano” (Salazar, 2017, p. 14).

En el contexto donde se impartió el taller de arte, tal afirmación es inquietante puesto que conocemos la influencia de la estructura social en el ámbito escolar. La relación entre el éxito y aspiración escolar está determinada por el entorno socio cultural de origen del educando, al igual que la perspectiva sobre el enseñante, la cual corresponde al contexto y temporalidad. Existe una “estructura de base de la relación pedagógica ligada al rol ideológico de la escuela” (Postic, 2000, p.38) que se puede comprender con un análisis institucional que atienda a las influencias diversas que se ejercen.

Aunque el sentido de ciudadanía no es definitivo, cabe preguntarse sobre cómo interactúan los ciudadanos y las instituciones -entre ellas las escuelas- en cuanto al sentido que cada uno otorga al ideal de ciudadano. El ciudadano mismo y su acción se encargan de construir el sentido de ciudadanía en el manejo de la tensión y conflicto. En la actualidad es cada vez más destacado el deseo de forjar ciudadanos creativos, participativos, críticos y reflexivos que puedan crear y recrear modos de coexistencia y cohabitación en el espacio común, así como incidir activa y conscientemente en la transformación del entorno. Como puede observarse en la idea de ciudadanía del programa académico de danza de *SaludArte*, por ejemplo.

Se busca la formación de un ciudadano pleno y de bien a través del arte. La ciudadanía es un derecho de las niñas y los niños, al igual que la convivencia con perspectiva de género y multiculturalidad. (SEDU, 2016)

La escuela aspira, por lo menos en el documento, a formar agentes comprensivos más humanos y justos, que actúen respetuosa y responsablemente. Si este objetivo es honesto debemos reconocer la necesidad de abandonar la fragmentación entre el conocimiento y la vida que caracteriza a la escuela. Así, el ideal de ciudadano implicaría reconocerse y comprometerse éticamente con el otro, con quien se procuraría cuidado mutuo para la construcción de la memoria colectiva a partir del diálogo e interpretación del pasado, de la tradición y de los que vendrán. El hecho artístico, la experiencia estética y por

tanto la educación artística, permitirían generar textos donde el ciudadano agente lea y escriba su propia vida en sociedad, esta experiencia abriría el diálogo necesario para una ciudadanía crítica (Salazar, 2017, pp. 50-58) que dialogue y consensue aspectos de cambio y continuidad.

### ***Vínculos y comunidad***

En su obra *La Solidaridad*, Jean Duvignaud (1990) reflexiona sobre los diferentes tipos de vínculos que operan en las sociedades modernas, entendidas como “tipos de experiencia que imaginariamente defienden a los hombres de lo que los aplasta” (p.8).

La idea de solidaridad se instaura en el derecho de los estados modernos, cuando hablan del derecho social como ideología. Esto puede observarse en los programas educativos que mencionan a la comunidad, tanto en el nuevo Modelo educativo como en la propuesta pedagógica de *SaludArte* y en la Constitución de la CDMX; se expresa el deseo de actuar en comunidad o de formar comunidad, sin definir claramente lo que esto significa -del mismo modo en que sucede con el concepto de ciudadanía-. El intento de reconocer las solidaridades múltiples también se vislumbra en el diagnóstico del 2013 que fundamenta jurídicamente el programa *SaludArte*.

Cicerón expresa en el *Tratado de los Deberes* “que la sociedad universal es en la que cada individuo es un elemento tanto más activo en tanto más consciente esté de su participar en ella” (Duvignaud, 1990, p.16). Esta idea se asemeja con la de agente ciudadano que mencioné en el apartado anterior y que puede hilarse con las ideas de Laclau (2005, en Groppo 2011), que se refieren al espacio vacío sobre el que se significa el sentido de lo comunitario en torno al cual se cohesionan la comunidad. Tal significado se alcanza durante la *performatividad* comunitaria. Esto supone que el sentido de lo comunitario no está dado, de hecho es un sinsentido, que permanentemente busca ser significado en el discurso, las narrativas, las prácticas y la ritualidad.

### *Performance y communitas*

El juego como convivialidad lúdica o la complicidad de la fiesta son rupturas en el orden y lo cotidiano que pueden generar sentido y operar como *performance* comunitario. La fiesta es una rebelión efímera e irrepetible, la repetición litúrgica destruye la continuidad, es acrónica y exalta la sociedad que garantiza su renovación y continuidad; interrumpe la sucesión que asegura la permanencia de las instituciones. En la fiesta hay participación y apertura de conciencia (Duvignaud, 1990, p.173). La empatía y la permisividad permiten tomar conciencia de que la vida se desenvuelve en el presente, permite ser consciente de la experiencia.

Los momentos de intensa participación, aunque efímeros, engendran innumerables semillas para cambios posteriores (Duvignaud, 1990, p.155) Estas semillas son la experiencia que puede desarrollarse en un proceso de aprendizaje en educación artística de las que se puede inferir el efecto de una experiencia educativa. En este caso es necesario subrayar la importancia de la fiesta para el barrio de La Merced que claramente opera como *performatividad* de lo comunitario y que tiene presencia en el entorno escolar.

Es posible que el taller de artes también haya operado en este sentido si consideramos que la producción artística muchas veces sucede en ambientes que favorecen vínculos de complicidad encaminados a la creación de formas nuevas: “La creación imaginaria es siempre subterránea en sus comienzos y se fundamenta en estas solidaridades necesarias e inciertas” (Duvignaud, 1990, p .71).

La antropología del *performance* nos permite saber que los grupos humanos tienen maneras de regular sus conflictos y tensiones: ceremonias, rituales o dramas en los que las colectividades crean su identidad al contarse a sí mismos historias sobre sí mismos con las que avivan su identidad definida y determinada como medios de reflexividad pública (Turner, p. 97-98), esto puede suceder en la fiesta o en la clase de artes. Ambos son espacios en donde los participantes pueden alcanzar una experiencia intensa e integradora donde se perciba la totalidad, es decir una experiencia *comunnitas*. En las fiestas del barrio se puede apreciar esta clase de experiencia, a las que el taller pudo acercarse al integrar los temas del barrio a las experiencias artístico - estéticas de corte educativo.

Estos espacios pueden abrir un lugar de indeterminación, un caos fecundo o umbral lleno de posibilidades: el espacio liminar como lugar de la experiencia *communitas* por excelencia. El espacio en donde los alumnos más indispuestos se transformaron en los más comprometidos con el proyecto o el más arrogante en el más tolerante e interesado en el trabajo en equipo. Las formas de la experiencia social - drama escénico, ritual y artes del *performance*-, que son fuente de la experiencia estética, permiten este tipo de vivencia. Son situaciones que logra “el sentido de armonía con el universo como un hecho evidente y todo el planeta es experimentado como *communitas*” (Turner, 2008, p.101).

En este punto viene a colación el concepto de acto *performático* que, según Schechner (2000), conjuga los planteamientos de Turner sobre el ritual y su posibilidad transformadora con los de Austin sobre el acto de habla y los de Lévi Strauss sobre el triángulo de la eficacia simbólica. El acto *performático* es un modelo de conducta restaurada que se repite *ad infinitum* sin ser nunca lo mismo. Es una acción que tiene un efecto sobre la realidad, involucra al cuerpo y al contexto, exige un código compartido por los participantes y una serie de habilidades o atributos para ser ejecutado. (Schechner, 2000)

El análisis del taller pretende identificar conductas restauradas en la *performance* comunitaria, los espacios en que significa e identifica lo comunitario en un grupo social – en este caso el barrio de La Merced-, lugares que hayan significado un espacio liminar para la experiencia *communitas*, como experiencia estética con potencial educativo en el taller de artes, y que probablemente hayan incidido en la construcción de ciudadanos agentes al permitir a los alumnos expresarse y saberse con la capacidad de acción y reflexión que les permita incidir en su entorno.

### **Yo no sé lo que es el destino**

*“Yo no camino derecho, siempre camino torcido. El que camina derecho sólo conoce un camino”* (Facundo Cabral).

Hasta aquí he hablado de la planificación del viaje, las herramientas que he usado en el viaje, la senda trazada a partir de los materiales empíricos; como los clasifiqué, abordé y analicé. Además de las rutas teóricas que me guiaron y el legado previo que encontré sobre el tema.

Al inicio del viaje, no tenía claridad del tipo de trayecto que me esperaba. Lo inicié sin conocer el destino. El camino se fue esbozando a partir del análisis del relato que se entrecruzó con algunos ejes de análisis que ya habían aparecido durante la revisión de las fotografías, los videos y las entrevistas, en cuanto a contenido, personajes, dimensiones - espacial y temporal-, significados -del sí mismo, el arte y la docencia-, motivaciones y posicionamientos. Vislumbré dos categorías preliminares generales que involucran reflexiones sobre el sentido de la práctica y la reflexión docente, así como la relación de la práctica y el contexto.

En el relato observé que mi ser docente forja en su trayectoria de vida una perspectiva amplia del arte y de la danza -que atiende al contexto, los participantes y sus relaciones- que es semejante al sentido que los *maseualmej* otorgan a la palabra *mitojtia*, como más adelante lo explicaré. Así mismo, identifico la presencia de modalidades diversificadas del hacer en la práctica docente articulados, sutilmente diferenciados y en constante diálogo. Pareciera que tres *prhene* o almas se expresan en la cara y en la práctica docente desde las entrañas, como sustento corporal que se materializa en las expresiones del cuerpo.

El uso de una palabra de origen griego y otra de náhuatl -*mitojtia* y *prhene*- es pertinente puesto que permite hacer una referencia metafórica a dos de las influencias que dan su identidad al barrio y que lo hacen tan particular y tan diverso. Una es la raíz occidental Europea que llega al barrio de Teopan donde hoy se ubica el barrio de La Merced y donde se hablaba náhuatl antes del siglo XVI cuando lo americano prehispánico deja de ser hegemónico. La otra es, justamente, la raíz originaria Americana, representada en la lengua *maseualtaltoj*. Cabe señalar que no son las únicas fuentes que configuran la identidad del barrio, sin embargo resultan útiles para este análisis. El apartado que sigue contextualiza, histórica, social y culturalmente el taller que nos ocupa para situar las categorías de análisis, antes de desarrollarlas.

## 2. Sobre el terreno, antecedentes y contexto

### Educación artística en el barrio y en la escuela

Si deseamos comprender cualquier fenómeno de la cultura, debemos situarlo en su propio horizonte de significado. La descripción antecede a la interpretación del dato, sin embargo, una descripción implica ya un primer nivel de interpretación. El dato puede acercarnos a la comprensión si lo interpretamos con atención a la cultura y las estructuras de significación socialmente establecidas en las que sucede lo descrito: “poner atención a las relaciones que los contextos revelan” (Díaz, 1997, p. 49). Dichas relaciones se entienden mejor en un análisis diacrónico que permite ubicarlas en un contexto significativo situado históricamente.

La primera parte de este capítulo contiene una descripción del barrio de La Merced en cuanto a aspectos geográficos, históricos, económicos y demográficos, en este marco se identifican algunas problemáticas sociales que inciden en el entorno escolar. También reviso rasgos de identidad y cohesión barrial, algunos de ellos afianzados en festividades. Lo anterior permite ubicar el papel del barrio en la ciudad, a partir de su configuración histórica, y dentro del barrio, la primaria Cristóbal Colón y el taller de artes.

En la segunda parte, describo el marco institucional que acotó el taller: las propuestas de SEP y SEDU sobre educación artística en educación básica, la propuesta curricular del programa *SaludArte*, su marco normativo y proyectos específicos relevantes para esta investigación -*Limon4kids* y *Mi Película SaludArte*- . Hago especial énfasis en lo correspondiente a danza, artes visuales e interdisciplina.



Figura 2. Presentación del taller de artes en la primaria Cristóbal Colón (fotografía: Hugo Arellanes, 2015)

## **Por el camino del sitio mío: El barrio de La Merced <sup>5</sup>**

De acuerdo con Tena y Urrieta (2009) el barrio de La Merced, ubicado en el Centro de la CDMX, puede delimitarse entre las calles de Corregidora, Zavala y Candelaria al norte; Fray Servando Teresa de Mier, Congreso de la Unión y Pino Suárez en sus límites sur, oriente y poniente respectivamente. Esta delimitación corresponde con los mecanismos socioculturales de la apropiación del territorio más que con la división política. Las alcaldías Cuauhtémoc y Venustiano Carranza se adjudican parte del barrio dividido en las colonias Merced Balbuena, Centro Histórico y Centro, cada una de las cuales corresponde a una zona que se distingue según sus dinámicas sociales, económicas y culturales. Las tres zonas fueron identificadas también durante las observaciones realizadas por la autora:

\*Zona Antigua que corresponde al ex convento de La Merced y el primer mercado (Centro Histórico, alcaldía Cuauhtémoc)

\*Zona de San Pablo que coincide con el barrio prehispánico (Centro, alcaldía Cuauhtémoc)

\*Zona de las Naves, mercados actuales, que incluye Candelaria de los Patos (Colonia Merced Balbuena, alcaldía Venustiano Carranza)

El Sistema de Información de Desarrollo Social de CDMX (2004) muestra que en la Unidad Territorial 150101 Centro Oriente, que comprende las zonas Antigua y de San Pablo, existen cuatro manzanas con bajo nivel de marginación, veinticuatro manzanas con nivel medio, diez y seis con alto y siete con muy alto. En la parte del barrio que corresponde a la alcaldía Venustiano Carranza –Unidad Territorial 170411- cinco manzanas padecen muy alto nivel de marginación, dieciséis manzanas alto, quince, nivel medio y nueve bajo o muy bajo<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Agradezco al etnohistoriador Víctor Chávez Sánchez por la amable lectura de este apartado y los comentarios y sugerencias que tuvo a bien hacerme.

<sup>6</sup> Las manzanas con menores niveles de marginación corresponden a las unidades habitacionales ubicadas sobre Congreso de la Unión, en el extremo oriente del barrio.

En el perímetro del barrio, considerando ambas alcaldías, el 16.5% de la población tiene entre 6 y 14 años. En este rango de edad el 94.2 asiste a la escuela. El grado promedio de escolaridad es de 8.5 años, mayor al nacional (7.5 años) y menor al de la CDMX (9.6 años)<sup>7</sup>. El 85.1% se dedica al sector terciario (servicios) y el 50.17% recibe hasta dos salarios mínimos mensuales.

El estudio de Tena y Urrieta (2009) menciona que la vivienda sufre de problemas de hacinamiento dado que el comercio ha tendido a replegar la función habitacional de los inmuebles hacia los niveles superiores y las azoteas. Aunque la zona cuenta con todos los servicios urbanos no todos los habitantes poseen las instalaciones correspondientes. Es común que varias familias compartan un solo departamento, baño, cocina, espacios comunes; con ello dividen el monto total de la renta, de modo que es común encontrar hasta a quince personas habitando una extensión de noventa metros cuadrados, aproximadamente, o lo que corresponda a un departamento pensado para una familia de cuatro a seis personas. También suele observarse estructuras improvisadas con madera, lámina o plástico en azoteas y patios con fines habitacionales.

Los inmuebles antiguos, en ocasiones muy deteriorados, se usan indistintamente para comercio, bodega y casa habitación. Según Tena y Urrieta (2009) la zona tradicional es la que presenta mayor uso habitacional, entre San Pablo y Corregidora, especialmente en el área que circunda a la plaza de La Aguilita (entre las calles de Misioneros, Mesones y Juan José Báez). El autor habla de la tendencia a destinar inmuebles desocupados a funciones habitacionales o comerciales. La observación longitudinal constata que dicha propensión ha continuado hasta que casi no se encuentra edificio que no se destine a tales usos, incluso los catalogados, los protegidos y los que parecieran no ser habitables por el grado de deterioro y falta de mantenimiento.

La descripción detallada de la composición demográfica del barrio podría llenar páginas enteras de otra investigación. A partir de las observaciones realizadas se pueden

---

<sup>7</sup> Datos que corresponden al censo del 2000 ya que las cartas de desarrollo social por unidad territorial del SIDESO toman su fuente en el Censo INEGI 2000. El Censo INEGI 2015 arroja que la media nacional es de 9.2 años y para la CDMX es de 11.1. (Fuente: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>) No se encontraron datos más recientes específicos del barrio.

distinguir, provisionalmente, tres o cuatro tipos de población en el barrio de acuerdo con su forma de socialización e identificación dentro:

- \* Los originarios, cuyas familias han pertenecido por generaciones al barrio.
- \* Migrantes nacionales y extranjeros, avecindados que ya llevan años o décadas instalados, cuentan con empleo y vivienda más o menos estable. En esta categoría cabe la primera generación nacida en la ciudad.

\*Los migrantes recientes, que tienen poco tiempo de haber llegado de otras partes del país, aunque también llegan personas asiáticas y de otras nacionalidades, generalmente en busca de empleo. Pueden instalarse en el barrio, regresar a su lugar de origen o moverse a otra parte de la ciudad.

\*Población en tránsito, personas que van de paso por algunos meses, días u horas pero que son reconocida por los miembros del barrio como parte del mismo. Generalmente su presencia se debe al comercio o cuestiones laborales. Compran o venden sus mercancías por temporadas o pasan la mayor parte del día en el barrio porque es su lugar de trabajo. En esta categoría pueden incluirse los 180 mil visitantes que diariamente llegan con fines comerciales (Chertorivski, 2015, p.10) atraídos por la diversidad de mercancías y bajos precios: los marchantes<sup>8</sup>.

La complejidad que entreteje este panorama se enriquece con la diversidad cultural que compone al barrio. El comercio que favorece el tránsito y las migraciones traen consigo miembros de múltiples etnias y grupos lingüísticos que vienen acompañados de sus productos, artesanías, fuerza de trabajo y riqueza cultural.

La vestimenta nos permite saber que en el barrio de La Merced confluyen nahuas de la sierra norte de Puebla, zapotecos del Istmo de Tehuantepec, tzotziles del centro de Chiapas, triquis de Oaxaca, otomíes del Mezquital y de la Sierra Madre, mazahuas del Estado de México. Las conversaciones en otras lenguas muestran la presencia de mazatecos y chinantecos, entre otros. En el barrio se escucha música de la Costa de Guerrero y

---

<sup>8</sup> Clientes asiduos.

huapangos lo que indica la presencia de personas originarias de esas regiones, quienes en sus fiestas privadas reproducen formas de danzar y otras prácticas que aluden a su origen. También se escuchan acentuaciones particulares del español que nos permiten identificar a personas del centro de Puebla o del Puerto de Veracruz.

No podemos olvidar al gremio que desciende de judíos, asentados en el barrio desde el siglo XIX, quienes generalmente, son propietarios de comercios que se dedican principalmente a textiles. También encontramos personas orientales, cada vez más numerosos. Aunque esta descripción no es exhaustiva, ofrece un panorama de la diversidad que convive y se vincula a diario en el barrio en torno a las actividades comerciales.

El barrio ha configurado históricamente su vocación comercial; como se verá en el siguiente apartado, el abastecimiento de toda clase de mercancías le confiere una personalidad particular. El espacio se ha significado y apropiado en relación al comercio a lo largo de casi setecientos años, en un proceso de larga duración histórica.

La actividad económica se organiza en estratos según su nivel de formalidad. La variedad de productos y servicios es amplia. Los compradores pueden consumir en locales establecidos de empresas transnacionales con más de diez empleados o a los toreros<sup>9</sup>, pasando por pequeñas y medianas empresas, locales, familiares, establecidos, semifijos, ambulantes, etcétera: todos los niveles de comercio cuentan algún grado de organización autónoma no siempre oficialmente regulados, pero con efectos en la estructura social del barrio.

Y doña Hipólita Negrete Flores complementa: “En el tiempo de Uruchurtu (1952-1966) fue cuando construyeron los mercados; nos quitaban de la calle, nos quinceaban en la cárcel, ‘quincear’ significa dos semanas en la sombra. Hombres, mujeres y niños, todos pa’ dentro;

---

<sup>9</sup> Comerciantes ambulantes sin ninguna autorización gubernamental que escapan (torean) a los decomisos y multas que intentan imponer las autoridades de las alcaldías que regulan el comercio. Están organizados bajo la tutela de líderes que negocian cierta permisividad y seguridad: a cambio de una cuota avisan cuando se acercan las camionetas y pagan la multa de los que son remitidos.

había un refrán que si uno se sobrepasaba decían: ‘quince y vuelta’, y nos cobraban quinientos pesos de multa.” (Proceso, 1996)

La estratificación del comercio según su nivel de formalidad es otro tema vasto, como lo es el modo en que esto se articula con la identidad y la pertenencia. Lo cierto es que el barrio ofrece medios de supervivencia a 25 mil familias de manera directa, en 7235 unidades económicas dedicadas al comercio al por menor y los servicios. Tales unidades representan el 24% del total de la delegación Venustiano Carranza y 2% respecto al total de la CDMX (Chertorivski, 2015, p.10).

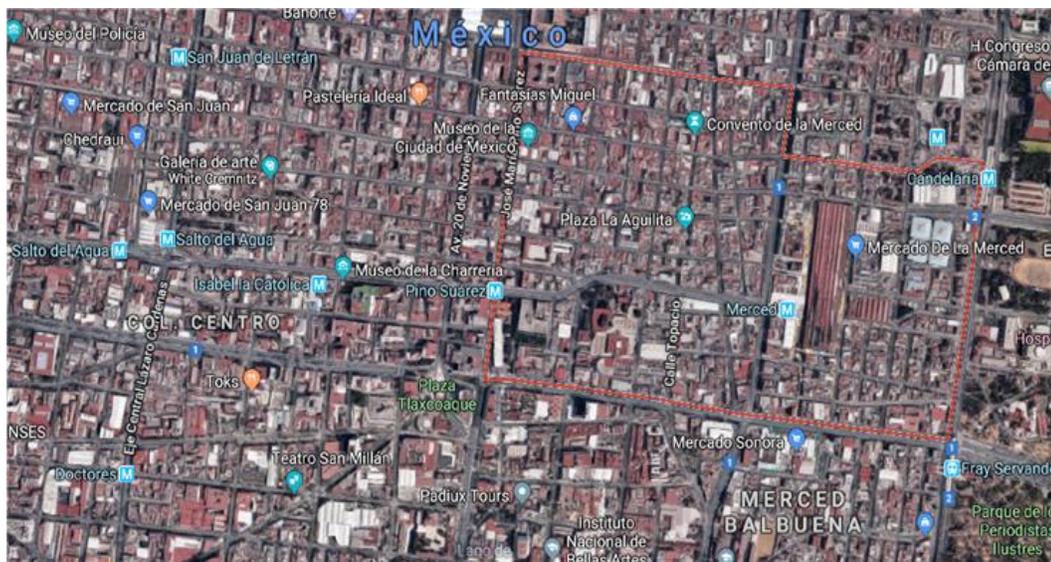


Figura 3. El barrio de La Merced en el la CDMX. (Imagen: Google maps 2018)

### **Son tus huellas el camino. Memoria y Tradición**

En el barrio de La Merced hay evidencia de larga duración en los procesos históricos y culturales que data desde la fundación de México Tenochtitlan en el año 1325 (ome calli, del calendario mesoamericano) hasta nuestros días; la riqueza cultural y arquitectónica son evidencias de esto. Tena (2009) y Rovira (2010) concuerdan en que hay pocos procesos históricos con persistencia tan larga en América.

Existe información arqueológica que permite suponer que el avistamiento del águila sobre el nopal, ícono del escudo de México, pudo suceder en el territorio del barrio Teopan

que más tarde correspondería con la Parcialidad de San Pablo<sup>10</sup>, en la cual se encuentran los vestigios arqueológicos más antiguos e importantes, como el templo de *Huitzinahuac* dedicado al culto a Huitzilopochtli y el segundo en importancia después del Templo Mayor. En esa área también estuvo el Calmecac<sup>11</sup> y muy posiblemente el juego de pelota, así como el primer mercado o *tianguistli*.

Durante el virreinato, el territorio del Teopan pasó a formar parte de la Parcialidad de San Pablo con la categoría de Pueblo de Indios, que le concedía a su población cierta autonomía y derechos sobre la tierra. Muchos elementos prehispánicos se preservaron aunque la traza urbana fue transformándose paulatinamente para las necesidades coloniales, por ejemplo, cada vez más los caminos de agua para trajineras se sustituyeron por los de tierra para carruajes. La arquitectura prehispánica fue desplazada por la barroca y más tarde por la neoclásica. El mercado de San Juan, antiguo *tianguistli*, perduró hasta avanzada la colonia. De igual modo, se mantuvieron las acequias y embarcaderos más importantes que abastecían a la Nueva España de productos agrícolas -venidos de la zona chinampera del sur de lo que hoy es la CDMX-: la Acequia Real, hoy Calle Corregidora y Acequia de Roldán que corresponde a la calle homónima actual. Hasta las primeras décadas del siglo XX era posible viajar por estas vías desde Xochimilco y Chalco hasta casi el zócalo capitalino. El mercado del Volador (hoy corresponde al edificio de la Suprema Corte de Justicia en Pino Suárez y Corregidora) y la Alhóndiga (en la calle del mismo nombre esquina con Corregidora) se aprovisionaban por vía acuática, ambos fueron centros comerciales fundamentales para la economía de la ciudad en su momento.

El Conjunto de La Merced, templo y convento, es sin duda la obra más importante de la época colonial ya que dio su nombre al mismo barrio desde el siglo XVII. Hoy solo quedan 20 edificios coloniales catalogados por el INAH<sup>12</sup>. En las inmediaciones del barrio

---

<sup>10</sup> Parcialidad es el nombre que recibía cierta área para la administración política durante la colonia. La de San Pablo, estaba delimitada por las actuales avenidas Circunvalación, San Pablo, Pino Suárez y Fray Servando.

<sup>11</sup> Institución educativa para hijos de la nobleza tenochca, el de Teopan perduró con funciones educativas algún tiempo durante la colonia, incluso más que el de Tlatelolco.

<sup>12</sup> Jesús María, Manzanares, Santo Tomás La Palma, San Pablo (el Viejo), San Lucas, San Ramón, Balvanera, San José de Gracia, Porta Coeli, La Soledad, la Santa Cruz (La Candelaria), Santa María Magdalena, San Lázaro, San Camilo, la primera Casa de Correos, la Casa del Diezmo, la Casa del Marqués de Aguayo

se autorizó la primera casa de citas de la Nueva España, por lo que, posteriormente, la cofradía de la Soledad fundó un recogimiento para mujeres arrepentidas por haberse dedicado a la prostitución. (Paz, 2015, p. 70)

La Constitución de 1824 eliminó la forma jurídica de las parcialidades indígenas, lo que afectó considerablemente su autonomía y territorio. La carta magna de 1857 minó la base corporativa y económica de la iglesia y de los indígenas. Estas reformas del México independiente y liberal impactaron a las comunidades congregadas en los barrios, rompiendo la tradición cultural, monástica y académica que la había caracterizado (Tena, 2009, p. 111). El conjunto de La Merced fue expropiado y las religiosas expulsadas, el templo se demolió y en su lugar se construyó el primer mercado de La Merced (1861) que junto con el del Volador (1881) pretendían sustituir al de San Pablo y al de San Juan. Se incrementó el número de personas dedicadas a oficios que completaban la oferta comercial, cada vez más se atraía más clientes para comprar productos y conseguir servicios de relojeros, zapateros, aguadores, costureros, yeseros, entre otros.

En esa época, la zona antigua tuvo su momento de auge en el que concentró el abasto de la ciudad desde entonces y hasta 1982. Fecha en que, ante el desbordamiento e insuficiencia de la actividad comercial en esta zona, se construyó la Central de abastos en Iztapalapa.

Durante el porfiriato se introdujeron los servicios públicos. En este mismo periodo se favoreció la incorporación al comercio de inmigrantes árabes y judíos. El comercio al viento, que hoy llamamos ambulante, se incrementó después de la revolución, la estructura social se complejizó integrando una sólida identidad entre el sector de escasos recursos. En 1957, durante el mandato del regente Urruchurtu se ordenó la demolición del antiguo mercado y la construcción de las naves actuales -conjunto conformado por seis mercados-, decisión que se consideró como un ataque más del gobierno a la barrialidad,

---

(Talavera), la Casa de los Condes de Calimaya, la Casa de los Indios Calpizquez, la Casa de Cuna (Niños Expósitos), la Casa de la Gallas, la Alhóndiga y la Garita de San Lázaro, entre otras. (Tena y Urrieta 2009)

La explosión demográfica y la migración del campo a la ciudad, tan acentuada en la década de los sesentas, se reflejó en el barrio de varias maneras: los espacios comerciales, el abasto, la vivienda y los servicios se volvieron insuficientes, se construyeron unidades habitacionales sobre Congreso de la Unión y Fray Servando, los transportes foráneos se enviaron a las terminales de autobuses en las afueras de la ciudad y se construyó el metro; la primera línea tiene una estación con salida directa al mercado. Lo anterior trajo consigo más cambios en la estructura social, para la década de los ochenta del siglo veinte el desorden era insostenible

La construcción de la Central de Abastos modificó profundamente el barrio, al disminuir su actividad económica y aumentar la marginalidad y la pobreza. Las bodegas comerciales se regularon y disminuyeron, así como el tránsito de carros de carga y autobuses. Muchos inmuebles se desocuparon acelerando su deterioro. Las consiguientes condiciones de vulnerabilidad del barrio desataron el aumento de delincuencia, violencia, prostitución, indigencia y problemas en la urbanización. Líderes, padrotes y especuladores encontraron terreno dispuesto para su botín.

En la misma década de 1980 se decretó el Centro Histórico como patrimonio y el sismo de 1985 agitó las estructuras sociales hacia la participación. El desastre fue motivo de expropiaciones y políticas de reordenamiento que mermaron la vida en las vecindades. En 2001 se abrió el fideicomiso para la Recuperación del Centro Histórico, se gestó un programa a largo plazo para atender las necesidades del barrio y del centro histórico en su conjunto. En ese momento existía un alto índice de desocupación de inmuebles.

La administración 2000-2006 diseñó un plan amplio de intervención y la Autoridad del Centro Histórico se erigió como la instancia encargada de gestionarlo. En 2014 lanzaron el Plan Maestro Merced a realizarse en 16 años. Incluía varias propuestas muchas de las cuales no han logrado realizarse; como la de convertir el Claustro del Convento de La Merced en Museo, el cual sería entregado en 2012 (Blancas, 2017). La acción más relevante llevada a cabo en el marco de este plan fue la construcción de la línea 4 del Metrobús que fue inaugurada en 2012 y atraviesa por las calles del Salvador y Juan Cuamatzin. Su objetivo es acercar el Centro con el aeropuerto. Los carriles confinados

están invadidos por el ambulante, lo que complica aún más el tránsito y las labores de carga y descarga de mercancía.

El 26 de febrero de 2013 un incendio consumió el 70% de la nave mayor, lo que afectó a aproximadamente a dos mil locatarios. El hecho demostró una vez más que las condiciones para el comercio no son óptimas<sup>13</sup>. Las labores de reconstrucción se han llevado a cabo en tres etapas: en el aniversario número 61 de mercado -23 de septiembre de 2018- se entregó buena parte de los locales afectados ya remodelados, sin embargo aún quedan más de 200 locales inhabilitados y mucha incertidumbre sobre la participación de las autoridades en futuros proyectos. No es extraño que la gente desconfíe de los planes del gobierno mostrándose escéptica ante cualquier propuesta de modificación.

Las formas de organización identificadas en este contexto y la vocación comercial son referentes identitarios del barrio. El espacio público se vive de manera particular, es un territorio habitado significativamente por la comunidad. Los habitantes del barrio pactan sentidos con sus prácticas espaciales y simbólicas, prácticas de apropiación del espacio, construcción de códigos y negociación de vínculos. La Merced tiene sus códigos, “por ejemplo regatear, hay gente que sabe... y a los que no, se los llevan al baile” (Marcos, Agosto 2014, en Paz, 2015, p.172). Muchos de los sentidos son convenidos a través de la *performance*<sup>14</sup> comunitaria que se gesta en las fiestas patronales y laicas. En opinión de los habitantes el barrio es muy solidario. La fiesta es emblema de ello, en el espacio

---

<sup>13</sup> En 1988, un puesto que vendía fuegos artificiales explotó en la zona de dulces del mercado de La Merced, lo que dejó un saldo de 60 muertos y 65 personas heridas, así como incalculables pérdidas económicas en el 50 por ciento del inmueble y varias bodegas con daños. En 1998, un incendio destruyó dos terceras partes de la sala principal del mercado, junto con 572 puestos de venta de zapatos, chiles secos, frutas, verduras, y piñatas, en la madrugada del 4 de mayo. No hubo muertos o heridos y se sospechó que la causa fue el cableado defectuoso. Recientemente, el 27 de febrero de 2013, otro incendio destruyó casi toda la nave principal, causando solamente daños materiales. (Colín, 2018). Durante el curso de esta investigación, la madrugada del 24 de diciembre de 2019 el fuego de nuevo arrasó dos vidas y 600 locales cuando aún no se habían remodelado los estragos del incendio anterior. (Animal Político, 2019). El último conato de incendio se registró en agosto de 2020 en el mercado de las Flores (Diario de México, 2020).

<sup>14</sup> La performatividad en el lenguaje es la capacidad de realizar una acción al hablar, hacer cosas con palabras según Austin (1970). Schechner (2000) extiende la idea hacia acciones que logran transformaciones simbólicas en el arte y el ritual. Otros autores consideran que puede construirse subjetividades e intersubjetividades dotando de sentido el contenido de lo “comunitario” mediante la *performance* comunitaria.

habitacional o comercial puede haber conflicto pero en la fiesta todos están invitados y conviven.



*Figura 4* Pasado y presente. Edificios antiguos en uso: Casa Talavera ubicada en la esquina de la antigua calle del Chaneque, hoy el Salvador en donde también transita el metrobús. El templo de Santo Tomás Apóstol cuyo atrio a veces alberga bailes populares y un inmueble antiguo en uso habitacional y comercial. (Foto: Hugo Arellanes, 2019)

## La calle sabe mi nombre. Expresiones identitarias



MERCED

*Figura 5.* Lugares emblemáticos. Izquierda: Popular plaza Juan José Baz mejor conocida como *La Aguilita* por las referencias iconográficas que aluden a que fue el lugar donde supuestamente se avistó el águila, que según el mito, indicó donde debían asentarse los mexicas. Derecha: Logotipo de la estación de metro Merced, Línea 1, CDMX (Imagen Hugo Arrellanes 2019).

La fiesta, el comercio, la vocación de resistencia y defensa del espacio son quizá los rasgos más característicos que identifican el Barrio. Las fiestas patronales tradicionales han servido para mediar la relación entre los vecinos y los comerciantes de la zona. Tales eventos son espacios de reunión de los diversos gremios que constituyen el entramado social, donde se reivindica la organización, cosmovisión, afirmación, pertenencia y orgullo. El barrio es un espacio para la diversidad que deja abiertas sus puertas para todo aquel que llegue y se apropie de sus formas, posturas, gestos, silbidos, modos de hablar y claro, asista y participe en las fiestas.

Según Chalmers (2003) las artes pueden tener diversas funciones sociales, respecto a la identidad, continuidad, cambio y el conocimiento del mundo espiritual (gnoseológico). Pueden ser recreativas o religiosas, dotadoras de estatus social o favorecer el realce estético. Son capaces de instigar cambios y codificar valores e ideologías. Es posible analizar las fiestas del barrio como espacios de expresiones estéticas en donde la música, la danza, la escenificación y el diseño cumplen las funciones mencionadas. En la fiesta se afirma el barrio hacia su interior en cuanto a vínculos familiares, vecinales y comerciales; pero también hacia otros barrios y como parte de la ciudad. A continuación abordaré

algunas de las fiestas más representativas donde se observa la diversidad religiosa y cultural.

### ***Virgen de La Merced***

Es la fiesta más importante, aunque no cuenta con su propio recinto religioso, desde que se demolió el templo dedicado a la Virgen en el siglo XIX, la fiesta se celebra el 24 de septiembre de cada año. Se extiende unos días antes y unos después, dado que la fecha casi coincide con el día en que Urruchurtu y Ruiz Cortines entregaron simbólicamente las llaves del nuevo mercado, el de las naves, a la señora. Amalia Lozano. Fue el 23 de septiembre de 1957.

El área de las naves se llena de altares improvisados, los locales se vuelven espacios sagrados donde predominan colores pastel en las flores naturales y textiles entre otros elementos que adornan las imágenes de la virgen. En el mercado se celebran varias misas católicas. Participan los locatarios y visitantes. Hay música, comida, baile y mucha cerveza desde el amanecer en que se honra a la deidad con *Las Mañanitas*. Más tarde ya avanzado el día, viene el auge del *sonidero*<sup>15</sup> y el baile callejero. Es referente de estatus dar comida, contratar sonido o música en vivo de mariachi, banda o trío; quizá hasta grupos de danza folclórica o baile de salón como espectáculo dedicado a la Virgen. Es la oportunidad para convivir con clientes, proveedores, amigos, vecinos y familiares.

Hay un baile principal, el más esperado por lugareños y gente de otros barrios que se desplaza a esta fiesta. La noche se vuelve peligrosa dado el exceso de estupefacientes que se consume a lo largo del día. El desbordamiento ha provocado algunas intervenciones de la autoridad que desagradan a los miembros del barrio.

---

<sup>15</sup> Género de reunión popular que implica baile y música, se caracteriza por el uso de equipos de sonido muy potentes que alteran e interrumpen la pista mientras la reproducen. Representan un referente barrial común en la CDMX y otras ciudades del país. Mantienen una propuesta estética muy característica tanto en música como en danza.

### ***Día de la Candelaria***

Se celebra el 2 de febrero, día en que según la religión católica se rememora el levantamiento del niño Jesús. La imagen del niño Jesús se recoge del nacimiento que se puso en diciembre, se viste y lleva a bendecir: se presenta en el templo. La fiesta tiene dos sedes:

Una en la iglesia de la Candelaria Purificación de Nuestra Señora en la calle de San Ciprián. Las familias visten con un traje nuevo las imágenes de yeso o pasta del niño y lo llevan a bendecir al templo; la celebración es familiar. Se acostumbra que una madrina compre el vestido del niño y ofrezca tamales, así se afianzan vínculos de compadrazgo. Es una fiesta tradicional al estilo de la feria patronal.

La otra sede es el Callejón de Manzanares también conocido como Calle del Niño Dios debido a que de noviembre a febrero se comercializan imágenes, vestidos y accesorios que ahí se fabrican. Hay empresas grandes, familiares y personales, su área de comercialización se extiende a toda la república

La tradición cuenta que todo empezó porque las monjas del convento de La Merced manufacturaban accesorios como los huaraches. Los diseños de las vestimentas contienen toda una perspectiva estética y expresan lo que es importante para el barrio; de modo que encontramos representaciones de niños doctores, futbolistas, concheros, personajes populares, etcétera.

### ***Santos Patronales***

Otras fiestas patronales corresponden con los santos adorados en las parroquias del barrio como La Soledad y San Pablo. El Señor de la Humildad se celebra el 6 de agosto, la parroquia es conocida porque a ella acuden prostitutas y ladrones el primer viernes de mes para dar gracias y pedir favores.

San Judas Tadeo se celebra el día 28 de octubre, sin embargo el 28 de cada mes es rememorado con alguna acción simbólica, como encender una veladora o pedir cooperación para sus servicios religiosos. Aunque no cuenta con parroquia en el barrio es muy venerado

y es común encontrar altares callejeros en su honor. Se considera el santo intercesor de las causas difíciles

### ***Fiestas privadas***

En las vecindades y edificios departamentales se celebran grandes fiestas a las que está invitado todo aquel que desee asistir; el baile y la comida definen la amistad y la solidaridad (Paz, 2015, p 158). El motivo puede ser algún sacramento, aniversario o graduación como lo expresa la siguiente estrofa de la canción llamada *Boda de Vecindad* del compositor, oriundo de La Merced: Chava Flores (1920-1987).

Se casó Tacho con Tencha la del ocho,  
Del uno hasta el veintiocho pusieron un festón;  
Engalanaron la vecindad entera,  
Pachita la portera, cobró su comisión..  
El patio mugre ya no era basurero  
Quitaron tendedores y ropa de asolear. (Flores, 1995)

Los testimonios que expresa Paz (2015) coinciden con la imagen que construye el compositor, nacido en el callejón de la Soledad, en muchas de sus canciones que aluden a la festividad del barrio.<sup>16</sup>

### ***Otras expresiones religiosas***

En una de las naves del mercado de La Merced hay un altar que muestra una figura antropomorfa de un hombre todo recubierto de semillas, con vestimenta indígena, adornado con listones, sombrero y báculo: es el Hombre del Maíz. La estatuilla en tamaño natural es obra de Alfadir Luna. Cada año desde 2006 se celebra una procesión en su honor el primer martes de la primera luna creciente de octubre, organizada por la mayordomía.

---

<sup>16</sup> *Cerro su ojitos Cleto, El apartamento, El baile de Tejeringo, El bautizo de Cheto, El cumpleaños de Escolapia, La Casa de Lupe, La esquina de mi barrio, La taquiza, La tertulia, Llegaron los gorriones, Posada Mexicana, Hogar dulce hogar, Los XV años de Espergencia* son otras obras del mismo autor cuyas descripciones nos permiten imaginar la relación del barrio y la fiesta.

La Santa Muerte es un culto cada vez más popular; en las esquinas y las naves es común encontrar altares con sus imágenes ataviadas con elegantes vestimentas. La santería y diversas formas de adivinación tienen una larga tradición en el barrio, sobre todo en el mercado de Sonora que, aunque se encuentra fuera de los límites del barrio, es el lugar principal de abastecimiento de insumos para estas prácticas y también para formas terapéuticas alternativas.

En este contexto debo mencionar la presencia de congregaciones cristianas no católicas, comúnmente conocidas como protestantes, que generalmente se oponen a todas las expresiones religiosas antes mencionadas. Se puede ver a sus miembros predicando para la salvación de las almas de los que consideran pecadores –prostitutas, adictos, indigentes-, los invitan a formar parte de tales congregaciones. En el contexto del barrio sin embargo son una población con cierto grado de exclusión.



*Figura 6.* Imágenes religiosas que son parte del espacio público (Santa Muerte - altar callejero-, Hombre de Maíz -en la Nave Mayor- y Santo niño de Atocha -en la calle del niño Dios, Manzanera-, Virgen de la Merced -Nave Menor y San Judas -en contra esquina del Mercado de Flores, altar callejero-.) (Fotografía: Hugo Arellanes, 2019)

### ***Los caminos de la vida. Claroscuros en el barrio***

La alegría de las fiestas antes descritas permite sobrellevar las problemáticas crónicas que aquejan a la población. En cuestión de urbanidad, las transformaciones no siempre logran un espacio habitable, adecuado al comercio o la movilidad. Muchas ocasiones suceden sin proyecto a largo plazo, más bien son respuesta a la urgencia. El uso del espacio público dedicado cada vez más al comercio ha mermado los espacios recreativos (Paz, 2015, p. 161), esto se acompaña de desarraigo y desintegración social que los proyectos del gobierno no resuelven, por el contrario, son interpretados como ataques al barrio. Tal es el caso de la construcción de calle de Circunvalación, la demolición de vecindades para las naves, la construcción de la Central de abastos y las normatividades sobre las fiestas (Paz, 2015, p. 2013).

Lo anterior se complica con la división política que deja al barrio en dos alcaldías: Cuauhtémoc y Venustiano Carranza, lo que dificulta la toma de decisiones para atender la precariedad y vulnerabilidad de la población que, como hemos mencionado, presenta indicadores sociodemográficos de bajo desarrollo.

Son bien conocidas la delincuencia y la prostitución endémicas. Los últimos comerciantes ambulantes levantan sus puestos a las 7 o 9 pm, porque después de esa hora no es seguro, en especial para los compradores, puesto que acechan los chineros<sup>17</sup> (Paz 2015, p.174). La prostitución empieza desde la mañana y tiene dos turnos, la vigilancia de los tratantes, se observa en la presencia de hombres que miran y siguen a las chicas a sus servicios, se comenta que ninguna trabaja por su cuenta y muchas lo hacen en contra de su voluntad. Esta situación es invisibilizada, naturalizada y solapada por las autoridades, así como la operación de organizaciones delictivas de padrotes y ambulantes que coordinan la venta de alcohol, drogas, prostitución y otros giros ilegales tolerados.

A los habitantes del barrio se les señala por diversos motivos, por ejemplo por su supuesta violencia y contubernios delictivos: “uno tiene que saber defenderse en el barrio

---

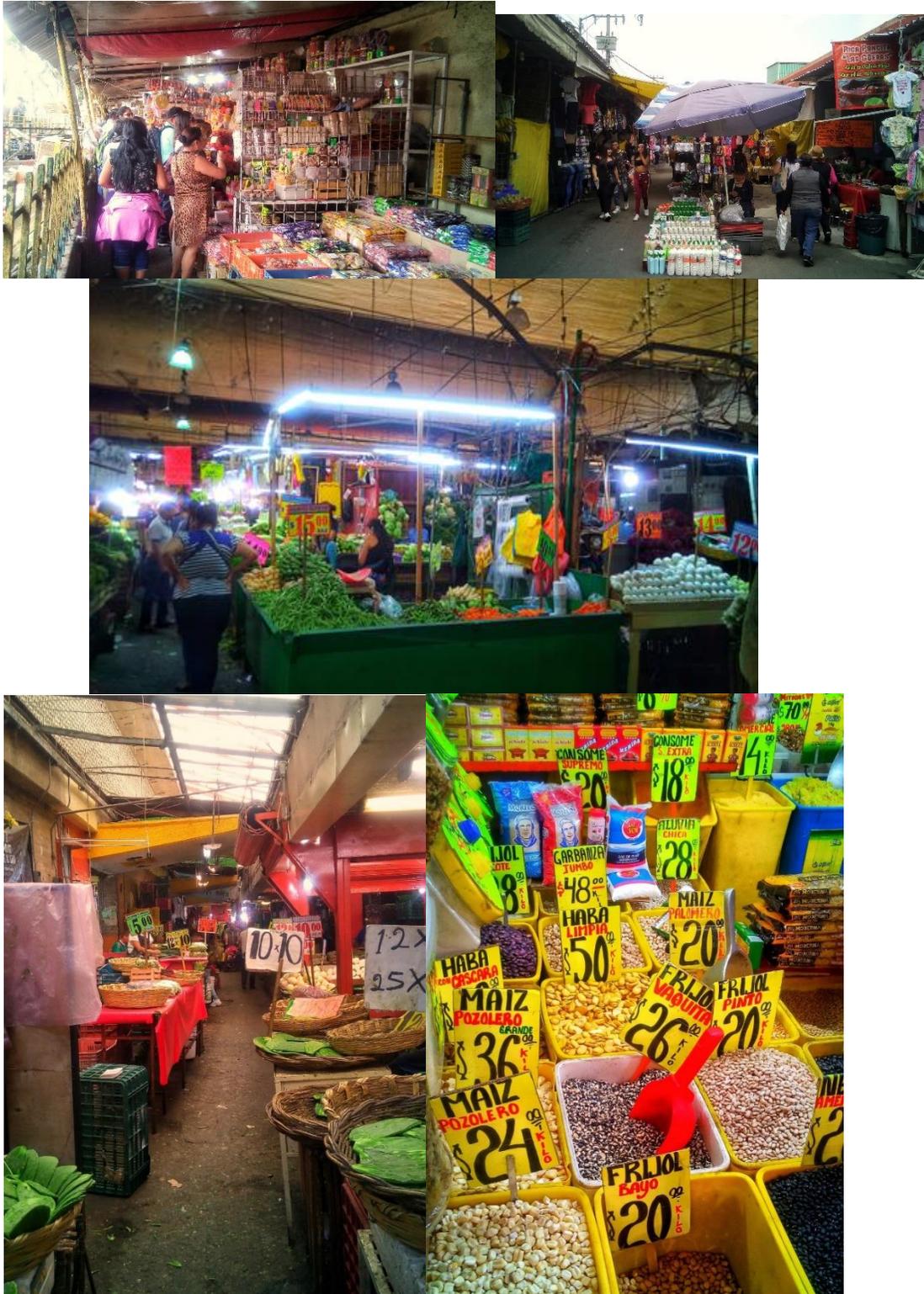
<sup>17</sup> Se conoce así a los asaltantes de la zona cuyo modus operandi consiste en que un sujeto aplica una “llave china” a la víctima, que consiste en abrazar el cuello hasta provocar asfixia y desvanecimiento, mientras otro esculca y toma sus pertenencias.

demostrar que sabes meter las manos, pero también aplicar la ley de ver, oír y callar” (Paz, 2015, p.206). Ser de La Merced implica el dominio de actitudes, símbolos, comportamientos e incluso maneras de recrearse que son estigmatizados; ello ha contribuido a que algunos giros se censuren como la pulquería, la cantina y el cabaret, que en otros tiempos fueron referente identitario de recreación, refugio y descanso.

Aunque con remuneración baja, la fuerza popular mantiene una tasa de desempleo muy por debajo de la media de la CDMX que es del 3.9% (Chertorivski, 2015, p.10). Según cifras oficiales, La Merced tiene una cobertura del 100% en materia de servicios públicos, a pesar de que la vida puede parecer a los “de afuera” como amoral, caótica, descontrolada, un medio de suciedad, de ignorancia y menosprecio. Para los lugareños, el barrio significa un lugar de trabajo y oportunidades, que agradecen, sin dejar de reconocer que “uno debe darse a respetar” dentro del barrio y hacia afuera, por ejemplo para defender el espacio con su modo particular de ser. Es también el lugar donde la relación entre el campo y la ciudad se expresa en saberes experienciales que permiten a los miembros del barrio mantener una relación pensante con el acontecer en la vida cotidiana (Contreras, 2010, p.57).



Fig 6. Basura, indigencia, descuido en la infraestructura y falta de espacios aptos para niños y discapacitados. (Fotografía: Hugo Arellanes)



*Figura 7. Oferta comercial de la zona de La Merced en diferentes niveles de formalidad. (Fotografía Hugo Arellanes, 2019)*

## La primaria Cristóbal Colón y el taller de arte

En esta segunda parte contextualizo a la primaria Cristóbal Colón en el entorno educativo del barrio, de igual manera detallo el marco normativo institucional en el que se inscribió el programa *SaludArte*: sus proyectos transversales y la propuesta académica del taller de artes para reconocer el contexto institucional que acotó el desarrollo del taller en el entorno específico de La Merced.

En el barrio hay 12 escuelas de todos los niveles, cuatro plazas públicas, once mercados, nueve iglesias, un centro de salud, siete estaciones de metro, doce estaciones de metrobús, así como infraestructura inmobiliaria para el comercio, habitación y uso mixto (Chertorivski, 2015, p.10).

En el ciclo escolar 2015-2016 se registraron 508 escuelas pública de educación primaria con un horario de jornada ampliada en las que se inscribieron 176,628 niñas y niños, de ellos 2054 estuvieron en la delegación Cuauhtémoc

En la zona también se encuentran las primarias Gabino Barreda, República de Líbano, Escuela Primaria España y García Icazbalceta; todas ellas públicas. En la zona que hemos delimitado como parte del barrio solo hay una secundaria: Escuela Secundaria Diurna No 1 "Cesar A. Ruiz"



*Figura 8.* Comunidad escolar rumbo a una presentación en el Teatro del Pueblo pasando por el callejón de la Soledad (Fotografía: Hugo Arellanes, 2017)

## **La escuela y el entorno educativo en el Barrio**

La primaria en cuestión está ubicada en la Calle de Corregidora núm. 83 a unos pasos de la avenida Circunvalación, en un edificio del siglo XIX inscrito en el catálogo de la Coordinación Nacional de Monumentos Históricos con la clave 090060070347. Es un solo inmueble hasta el no. 85, esquina Segundo Callejón de Manzanares no. 4, pero solo una pequeña parte de este se dedica a la escuela, el resto es habitacional y comercial. La manzana donde se encuentra padece un alto nivel de marginación.

La única entrada a la escuela es una puerta estrecha que mide aproximadamente metro y medio, se oculta entre los puestos y anuncios comerciales. La primera vez que fui, creí que me había equivocado de dirección, no encontraba la entrada, oculta con mercancía. Me pareció muy pequeña y estaba obstruida por un señor que vendía churros; me pregunté si había alguna salida de emergencia y si la escuela atendía las recomendaciones de protección civil. El sonido del timbre se opaca con tanto ruido de coches y pregoneros, así que generalmente tardan en abrir. Durante todo el tiempo que trabajé ahí, la chapa de la entrada no funcionó bien, otro inconveniente para entrar y salir. La puerta de la calle da a un pasillo que se inunda si llueve y al único patio de la escuela que medirá aproximadamente 40 a 50 metros cuadrados. Este es el lugar de actividades cívicas, deportivas, recreativas, consumo de alimentos y también espacio para el taller de artes.

La primaria Cristóbal Colón cuenta con clave de incorporación en la SEP 09DPR2429C como primaria oficial pública. Según la plataforma *mejoratuescuela.org*, en 2015 contaba con 109 alumnos divididos en seis grupos y 13 miembros del personal docente y administrativo. Tiene ocho aulas, una sala de cómputo, tres cuartos de baño y doce tazas sanitarias. Cuenta con los servicios básicos además de tener señalamientos de protección civil adecuados y rutas de evacuación, sin embargo no tiene salida de emergencia ni zonas de seguridad. Según esta organización y sus criterios, los usuarios la evaluaron con un promedio de ocho en cuanto a preparación y asistencia de los maestros, relación y participación con padres de familia, infraestructura, honestidad, transparencia, vida saludable, alimentación y ambiente escolar. La mayor calificación corresponde a

alimentación, participación y transparencia; la menor se le asigna a infraestructura y participación de padres.

Cuenta con asociación de padres de familia y consejo de participación social. Durante mi trabajo ahí en varias ocasiones vi colaboración de los padres en trabajos de remodelación y reparación física que siempre se requieren debido al estado del inmueble. Es una escuela de tiempo completo inscrita en el Programa *Aprende.mx* y en el Programa Nacional de Convivencia Escolar.

La escuela está catalogada con un índice de marginación muy bajo. Obtuvo un puntaje de 518.7 en la prueba ENLACE, conforme a lo cual, se ubica en el lugar 1630 de 2033 escuelas primarias públicas de la CDMX.

Los talleristas de *SaludArte* eran los encargados de impartir talleres de arte, nutrición y activación física, durante la jornada ampliada, para ello deben asistir a las actividades de formación y actualización pedagógica, entre otras que organiza la SEDU, además de someterse al proceso de selección y evaluación, según la convocatoria.

Como parte de las labores, los talleristas debían realizar un diagnóstico de la población, el 26 de septiembre de 2016, la tallerista de Danza asignada a esta escuela realizó y envió observaciones que expresan impresiones sobre el contexto en que se desarrolló el taller. Mismas que la docente había realizado al mirar la situación de la escuela y los alumnos. El diagnóstico plasma lo que la maestra conocía por su estancia en el ciclo anterior y se estructura de acuerdo con un formato proporcionado por la SEDU a todos los talleristas del programa.

Nos encontramos en la calle de Corregidora, que hasta la década de 1920 fuera la Acequia Real, en lo que tradicionalmente se considera Barrio de La Merced, es una zona de difícil acceso en cualquier medio de transporte. Está dominada por el comercio formal e informal. La escuela es muy pequeña dado que no es una zona habitacional y no hay muchos niños que acudan. El comercio tradicionalmente incluye TODOS (*sic*) los rubros imaginables, las familias de nuestros alumnos de

una u otra forma se dedican a esta actividad. Nuestra población se conforma aproximadamente de la siguiente forma:

30% hijos de locatarios del mercado de La Merced y sus alrededores, que generalmente son de familias de origen rural del interior del país. Tenemos una población significativa originaria de Puebla que vende sus productos agrícolas en el mercado.

30% habitantes del callejón de Manzanares, dominado por vecindades con construcciones de bajo nivel socioeconómico, y alto nivel de hacinamiento.

30% hijos de “toreros” que venden de manera informal en la zona pero con domicilio en puntos diferentes.

10% otros, como hijos de empleados de las tiendas del rumbo que viven en otras zonas de la ciudad, tan lejanas como el municipio de Texcoco, o pobladores de la Unidad Habitacional de Candelaria de los Patos.

Se observa cierto interés en la danza, que no es ajena a la tradición tanto de los pueblos de origen como de la zona.

Las familias son tradicionales, en la mayoría de los casos. Existen diversos casos de marcada disfunción con padres muy jóvenes, de escasos recursos, familias monoparentales o con padrastros y hermanastros varios. Encontramos problemas de adicción, violencia y alcoholismo muy marcados y evidentes.

Existe cierto apego al territorio y a la tradición, que puede ser canalizado al conocimiento de diferentes expresiones culturales para reforzar la identidad. Como el ejercicio final del año pasado en el que incluimos aspectos culturales del barrio como parte de la gama multicultural del país. El mismo espacio físico de la escuela es para los chicos un referente histórico cargado de mitos y leyendas, ya que se encuentra en un edificio colonial. Los alumnos comentan que era un convento, señalan los aspectos arquitectónicos con que lo sustentan y mencionan el avistamiento de fantasmas.

El nivel académico de los alumnos en cuanto a contenidos SEP es irregular, lo cual se relaciona directamente con el origen familiar de los niños.

En una comunidad tan pequeña es fácil observar muchos matices y con ello lograr un acercamiento mayor con la comunidad.

A los alumnos les gusta el baile recreativo de salón tipo salsa, son, guaracha y reguetón. También conocen danzas de sus pueblos y las identifican como bailes tradicionales, a las que tiene mucho aprecio.

No hay tanto problema en cuanto a postura y alineación corporal; la flexibilidad y coordinación es buena y les gusta trabajar en estas habilidades. Se les dificulta el aspecto rítmico, en este sentido tienen a su favor que muestran apertura hacia nuevos ritmos musicales. La creatividad *in situ* por medio de la improvisación no les favorece, aún están muy reservados en este aspecto. En primaria baja pueden alcanzarse logros con consignas muy específicas. El manejo de los elementos de la danza es bueno en la práctica, incluso en cuanto al espacio y la orientación. Los chicos de primaria alta ya son capaces de proponer secuencias novedosas de creación propia. (Sánchez, 2016)

El documento también contiene información sobre preferencias de los niños, dominio sobre nociones de arte y cómo se observa la convivencia. También se refiere al espacio físico y su historia. Destaca la ausencia de los hijos de judíos, árabes y orientales que son dueños de algunos negocios circundantes. Ningún alumno pertenece a una etnia, sin embargo, mencionaron la adscripción de algún ancestro que sí pertenecía o hablaba otra lengua.

Los datos anteriores tienen implicaciones para el taller de artes que más adelante serán detalladas. Las relaciones sociales y formas identitarias del exterior de la escuela operan de igual manera dentro de ella: la estratificación social, los conflictos entre ambulantes y locatarios, las nociones del barrio, las formas de organización social y los referentes, son ejemplos. Así como las concepciones sobre expresiones estéticas propias del contexto que en mucho se desprenden de las festividades patronales y laicas. Los

aspectos sobre cultura visual o referencias sobre el diagnósticos para la alfabetización visual no se incluyeron en el documento a pesar de que fue una línea de trabajo en el taller, puesto que no se indagaba sobre ellos en el formato, a la tallerista no le pareció relevante o carecía de herramientas para hacerlo.

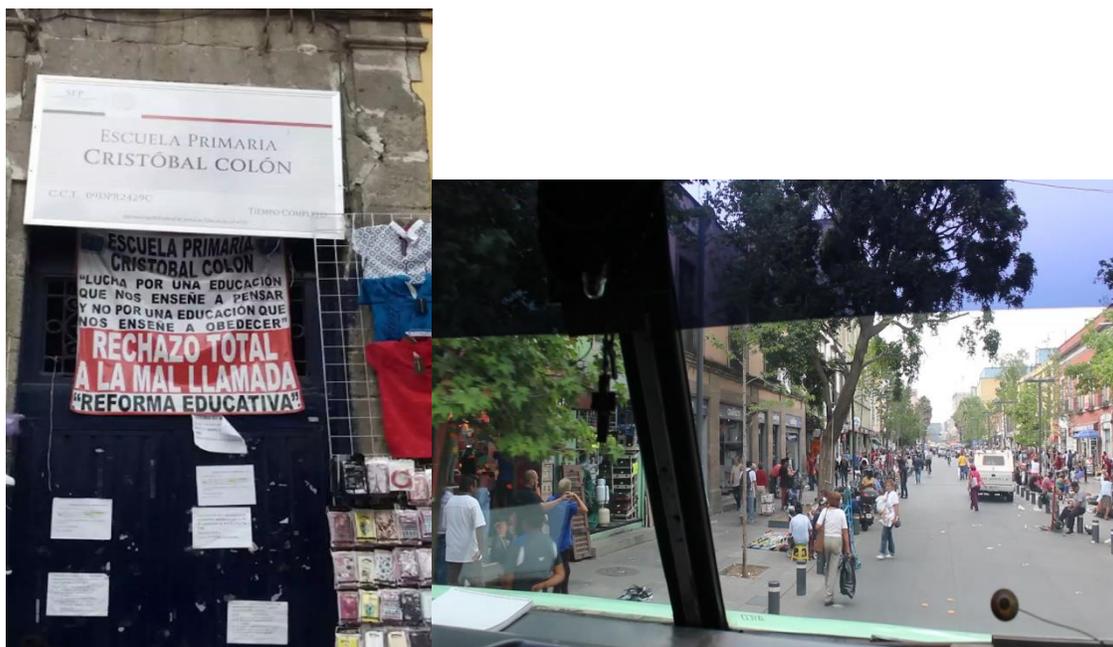


Figura 9 El entorno escolar. Vista al llegar por la calle Corregidora y protesta durante el 2016 en el único acceso (Fotografías de archivo personal, 2017).

### La ruta predeterminada.

El programa *SaludArte* se diseñó para el nivel básico de la educación pública con atención al plan de estudios vigente, el de 2011, del que tomó muchos de sus elementos y con el que mantuvo algún diálogo, puesto que los alumnos inscritos en *SaludArte* debían recibir sus clases por la mañana en cumplimiento con el modelo educativo de la SEP.

El taller de artes aconteció en el marco de una escuela de tiempo completo en el horario de jornada ampliada. Dicha jornada tiene como objetivo:

asegurar el aprendizaje de los planes y programas de estudio, en particular, el fortalecimiento de las competencias lectoras y matemáticas, inducir las bases fundamentales del idioma inglés, emplear tecnologías de la

información y la comunicación para aprender a aprender, desarrollar competencias para una vida saludable, potenciar la capacidad comprensiva del mundo social y natural, y actuar responsablemente. (SEP, 2016)

A continuación describiré el marco institucional en que se desarrolló el Taller de Artes, objeto de mi investigación, en respuesta a mi interés sobre la práctica educativa acotada por el proyecto institucional de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU) en el ciclo escolar 2016 –2017. La normatividad de la práctica quedó plasmada en los planes curriculares del programa *SaludArte* y su correspondiente programa académico de Danza, el programa *Limon4kids* y el proyecto transversal “Mi Película *SaludArte*”.

La revisión de los documentos pretende vislumbrar el modo en que se presume a los sujetos de la práctica educativa en relación con la lógica implícita en la organización, presentación y exposición de los conocimientos que se organizan en función de objetivos específicos. Para alcanzar dicha meta, describiré la estructura formal de la propuesta curricular *SaludArte*, el programa académico de danza, el programa *Limon4kids* y el proyecto transversal “Mi Película *SaludArte*”. Asimismo los analizaré en términos de secuencia (el modo en que la organización del contenido considera los procesos cognoscitivos en el orden del rigor intelectual en creciente exigencia, precisión del análisis o alcance de aplicación) e integración (si considera algún factor común que genere hábitos mentales que permitan a las verdades de un campo deducir hechos en otro) (Taba, 1974).

La perspectiva pedagógica se sustenta en nociones que suponen ciertas características de los actores educativos – maestro y alumno, principalmente – pero también estrategias, actividades y evaluación particulares, desde las que se plantean objetivos, ideales formativos o carencias a las que intenta responder cada una de las propuestas. Voy a centrar la reflexión en la práctica acotada por el contexto institucional y la idea de docente, evaluación, aplicación del *currículum* y el papel de los contextos educativos que se expresa, explícita o implícitamente, en los documentos normativos.

La revisión de los documentos consideró las nociones de educación artística, experiencia de aprendizaje y proceso creativo interdisciplinario, si es que hay alusiones. Al

final, revisaré si existe una propuesta sobre la formación de vínculos en la institución escolar para la construcción de comunidad, ciudadanía y agencia sociales.

### *SaludArte*



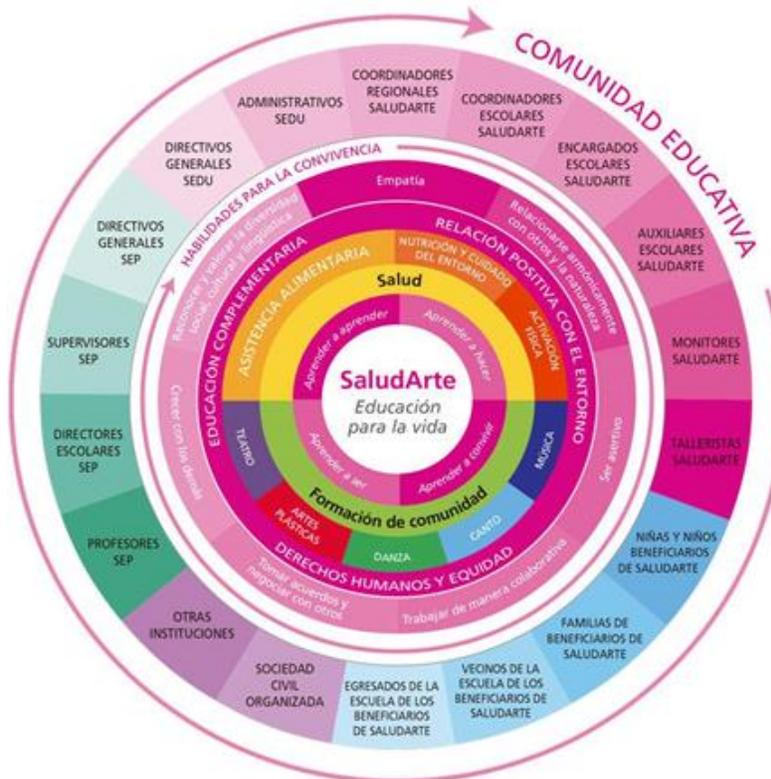
Figura 10. Dibujos de los niños, (archivo personal, 2017)

Las reglas de operación del programa de servicios SaludArte difundidas en la gaceta de la CDMX del 21 de septiembre de 2018, contienen modificaciones mínimas respecto a los años anteriores, en lo que se refiere a aspectos administrativos y burocráticos. Retoman un diagnóstico de 2013 que es la justificación de la intervención educativa y social. Exponen gráficamente (Gráfico. 1) el enfoque curricular junto con la intención de fomentar la equidad social y la igualdad de género con actividades educativas complementarias que estimulen el aprendizaje activo, participativo y significativo, en donde las artes han de contribuir a la formación de comunidad. La propuesta curricular tiene dos ejes: salud y relación con el entorno.

Este gráfico contiene el planteamiento pedagógico del programa en un modelo circular en donde el centro está ocupado por el ideal del programa u objetivo primario: la educación para la vida y el bienestar a partir de competencias es decir, “la capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida diaria (...) permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada,

facilitandonos (sic) experiencias de satisfacción y bienestar” (Ruiz, 2016, p.114), de acuerdo con la perspectiva que se expuso a los talleristas en las capacitaciones.

Gráfico 1  
Modelo educativo SaludArte, 2017



En círculos concéntricos encontramos los pilares en los que se sustenta la propuesta: aprender a aprender, a ser y a convivir. Muestra dos ejes: el cuidado de la salud cubierto con asistencia alimentaria – los comestibles que se ofrecían en el horario del programa– activación física y nutrición, dos talleres impartidos en cinco horas a la semana. El segundo eje, formación de comunidad, buscó cubrirse con los talleres de artes en cinco horas por semana, estos podían ser teatro, danza, canto, plástica o música (una o varias de estas disciplinas según las condiciones de la escuela).

El siguiente círculo contiene educación complementaria, relación positiva con el entorno, derechos humanos y equidad, elementos de una pedagogía del ser y del saber que busca conjugarse en la formación integral de los niños y así potenciar al individuo de forma inclusiva en un ámbito escolar que no es del todo formal, puesto que es extracurricular

(Ruiz, 2016, p. 128 -127). El programa de servicios *SaludArte* se ostenta como una acción de educación para la vida en concordancia con la propuesta de la UNESCO de facilitar el camino para las personas más pobres y vulnerables.

El modelo educativo por competencias consiste en desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, a fin de poder aplicar lo aprendido en la vida cotidiana, resolviendo problemas complejos y transfiriendo los conocimientos a distintos contextos, apoyándose en los cuatro pilares de la educación (SIDESO, 2017, p. 483)

El penúltimo círculo contiene habilidades para la convivencia que buscan fomentarse y el último menciona a todos los miembros de la comunidad, dieciocho agentes, que han de participar en el logro del ideal formativo del programa.

La gaceta expresa textualmente los siguientes objetivos generales, específicos y secundarios:

Contribuir al desarrollo integral de hasta 24,000 niñas y niños que se encuentran inscritos y cursando el nivel primaria en escuelas públicas de jornada ampliada ubicadas en zonas de medio, bajo y muy bajo índice de desarrollo social de la Ciudad de México mediante actividades educativas complementarias y acceso a una alimentación saludable enfocados a promover el autocuidado de la salud y la relación positiva con su entorno.

#### Específicos

- Ofrecer actividades educativas complementarias diseñadas para el autocuidado de la salud y la relación positiva con el entorno a través de actividades deportivas y recreativas, que favorezcan la práctica regular de la activación física, disminuyendo los niveles de sedentarismo. Así como actividades educativas complementarias en nutrición y cuidado del entorno, que permitan edificar una cultura del autocuidado consciente de la salud y del medio ambiente como medio para el desarrollo de un estilo de vida saludable. Y

actividades educativas complementarias de expresión artística como espacios para la convivencia armónica y la comunicación que permitan desarrollar la capacidad creativa y de expresión de sentimientos y emociones.

- Ofrecer un ambiente propicio para la práctica de la alimentación saludable con el servicio de asistencia alimentaria gratuita y actividades que fomenten un entorno de comensalidad, entendida como la convivencia entre las niñas, niños y las personas beneficiarias colaboradoras que intervienen en el servicio de asistencia alimentaria, con criterios de calidad y seguridad sanitaria, siendo esto un medio para promover hábitos alimenticios saludables.

- Incrementar el acceso de niñas y niños en escuelas primarias públicas de jornada ampliada a actividades educativas complementarias diseñadas para el autocuidado de la salud y la relación positiva con el entorno, así como a la práctica de la alimentación saludable, todas estas actividades adaptadas a los contextos particulares de cada escuela para reducir con ello la desigualdad y discriminación que puede presentarse en este sector de la población. (SIDESO 2017, p. 492)

#### Secundarios

- Integra la expresión artística como herramienta de transformación social para el desarrollo de habilidades que permitan a niñas y niños establecer relaciones positivas con su entorno.

- Promueve el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable con la práctica de la activación física para fomentar el autocuidado consciente de la salud.

- Proporciona a niñas y niños otras actividades recreativas-culturales dentro o fuera de la escuela que contribuyen a su desarrollo integral, mediante experiencias significativas, asegurando las condiciones de alimentación, seguridad, transporte y todo aquello que contribuya a los objetivos del programa.

- Forma y actualiza a las personas beneficiarias colaboradoras para que éstas contribuyan al alcance de los objetivos que se ha propuesto el programa.

- Da a conocer a las familias los beneficios de la expresión artística, de la realización de actividades físicas, de una adecuada alimentación y del cuidado del ambiente.

- Favorece a las familias quienes no requieren interrumpir su jornada laboral ni desplazarse para proporcionar a sus hijas e hijos actividades educativas complementarias. (SIDESO, 2017, p. 483)

Las reglas de operación del programa (SIDESO, 2017) contienen los lineamientos y normatividades en función de las cuales se justifica y opera, es decir, los fundamentos legales vigentes así como datos estadísticos de los órganos de gobierno que exhiben las necesidades en las que incide el programa:

- Equidad e inclusión social para el desarrollo humano
- Garantías de derechos sociales: educación, alimentación y salud (combate al sobrepeso y la obesidad)
- Derechos humanos: no discriminación, igualdad social y de género
- Garantía de derechos culturales, cohesión e integración social: consumo cultural, acceso a actividades complementarias, promoción de la convivencia y la participación social
- Ciudad del aprendizaje y protección Civil

El documento normativo del programa no explicita qué noción tiene de maestro, alumno, estrategia, actividad, evaluación, sin embargo puede inferirse de su contenido. La tabla 1 (ver anexo 2) expresa el modo en que está concebido su planteamiento pedagógico. Dicho planteamiento entrelaza aspectos del programa como intervención educativa y como programa de apoyo social en cuanto a maestro, alumno, y evaluación. En lo que respecta a

actividades y estrategias propone un modelo de aprendizaje activo, participativo y significativo, con enfoque integral y lúdico para incidir en problemáticas sociales expresadas en el diagnóstico de 2013. (SIDESO, 2016)

Para el programa el aspecto educativo es solo uno de sus cuatro alcances (asistencia alimentaria, acciones dirigidas a beneficiarios colaboradores, actividades recreativas y culturales). Los principales sujetos de la práctica educativa, alumnos, maestros y coordinadores, son beneficiarios de un programa de asistencia social que pueden perder el beneficio en caso de incumplimiento. El documento normativo dedica poco espacio a lo educativo en favor de lo administrativo y presupuestal. Expresa la intención de fortalecer los vínculos y ciudadanía de los miembros de la comunidad educativa así como la participación social y ciudadana a través de instancias y programas de gobierno.

La lógica implícita en la organización, presentación y exposición de los conocimientos en función de los objetivos que plantean no se puede inferir a partir del documento salvo que expresa la intencionalidad de que sean integrales. Es difícil reconocer la propuesta de continuidad y secuencia de contenidos a partir del modelo circular concéntrico, aunque observamos que los contenidos relevantes son primordialmente de tipo actitudinal y procedimental. Ni el gráfico del modelo curricular ni el documento normativo expresan la forma en que han de relacionarse los talleres salvo que deben guiarse por los mismos principios pedagógicos. Tampoco expresan el modo en que la práctica educativa ha de incidir en las necesidades que intenta afrontar. Alguno de estos aspectos han de clarificarse en la revisión de los programas específico de los talleres. En el siguiente apartado revisaré el que corresponde a arte.

### ***Programa general de arte: Mi Película SaludArte***

Los documentos sobre el proyecto transversal del programa general de arte “Mi Película *SaludArte*” llegaron a los talleristas vía correo electrónico y se discutían en encuentros de formación mensuales. Dichos documentos contienen, además de los aspectos académicos, elementos sobre obligaciones de los talleristas, aclaraciones logísticas, recomendaciones para el trabajo con los niños, referencias legales, entre otros.

De los documentos puede inferirse que el objetivo es construir ambientes de aprendizaje con significado para lograr que los chicos obtengan herramientas para enfrentarse a la información de los medios audiovisuales a los que están expuestos en su entorno. El tallerista debe proponer objetivos quincenales, basados en la necesidades de aprendizaje, que orienten a los niños a construir una *ciudadanía digital*<sup>18</sup> a partir de conocer y participar en la producción audiovisual.

La justificación se fundamenta en el derecho a la información, los derechos humanos en general y los derechos informativos en particular, sumados a las prácticas de consumo audiovisual de los pequeños y a la realidad educativa que viven que no favorecen que los niños se desarrollen como los ciudadanos que son ni que puedan expresarse difundiendo información, sino como simples consumidores, cuyos “derechos a recibir información veraz, a la cultura y a la educación sean (son) obviados limitando su acceso a la información útil y necesaria para su desarrollo, convirtiéndolos en *info – pobres*”. (Ávila, 2010, p.81)

La Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 13, señala:  
El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. (Ávila, 2010, p.82)

El programa se enfoca en revertir los efectos que resultan de que los niños mexicanos se exponen en promedio a 300 minutos de televisión al día (Ávila, 2010). Esta cifra aumenta en 45 minutos en los estratos más bajos. Generalmente ven la programación abierta dirigida a adultos en horarios con mucha publicidad que fomenta valores cuestionables. Un reto de la sociedad actual es sin duda el de la alfabetización audiovisual que canalice el potencial de las nuevas generaciones y forme a los individuos para una recepción crítica.

---

<sup>18</sup> Así se expresa en el programa sin definir el término.

En atención a lo anterior se diseñó el programa general de artes centrado en la alfabetización visual, conformado en tres bloques con los siguientes objetivos.

I “LUCES...” Comprende la forma en que la danza, como lenguaje artístico influye y direcciona el proceso de producción de sentido al interior de una producción audiovisual.

II “CÁMARA...” Entiende el contenido o texto que subyace a una producción o fragmento de producción audiovisual dada y lo transforma de acuerdo a sus intereses expresivos utilizando elementos de su contexto.

III “ACCIÓN” Participa en la producción colectiva de productos audiovisuales, utilizándolos para expresar sentimientos, ideas e inquietudes. (SEDU, 2016, p.18)

La propuesta contemplaba abordar los contenidos de manera interdisciplinaria con las otras artes impartidas en el programa, con la intención de que en el tercer bloque se logre una producción audiovisual. El siguiente gráfico expresa la matriz curricular del programa general de arte para el ciclo 2016 – 2017.

Programa de Servicios SaludArte, ciclo escolar 2016-2017



Distribución temporal del ciclo escolar - Componente Arte

PROGRAMA GENERAL DE ARTE PROYECTO TRANSVERSAL DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL: EL CINE SALUDARTE					
SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE APERTURA “LUCES...”		SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE DESARROLLO CÁMARA...		SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE CIERRE “ACCIÓN”	
12 de Septiembre al 16 de Diciembre del 2016	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES	2 de Enero al 7 de Abril del 2017	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES	24 de Abril al 26 de Junio del 2017	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES
PRIMARIA BAJA	<b>CANTO Y MÚSICA:</b> Haciendo Soundtracks.  <b>TEATRO:</b> Robando cámara.  <b>DANZA:</b> Coreografías a escena.  <b>ARTES PLÁSTICAS:</b> Imágenes en movimiento.  <b>NUTRICIÓN:</b> Los hábitos en el cine.	PRIMARIA BAJA	Lenguaje cinematográfico. Géneros cinematográficos. El guión. Roles de producción.	PRIMARIA BAJA	Preproducción. Producción /Filmación. Postproducción. Presentación.
SITUACIÓN DIDÁCTICA: El maravilloso mundo de las Artes en el cine.		SITUACIÓN DIDÁCTICA: La matinée		PRIMARIA ALTA	
PRIMARIA ALTA		SITUACIÓN DIDÁCTICA: Re – creando Cine		PRIMARIA ALTA	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Las Artes en el cine: ¿Y qué hago yo en la película?				SITUACIÓN DIDÁCTICA: Mi Película SaludArte	
DISCIPLINARIO		INTERDISCIPLINARIO		TRANSDISCIPLINARIO	

CapitalSocial Por Ti

Dirección de Educación Preescolar y Primaria  
Construyendo ambientes de aprendizaje con significado

Gráfica 2 Programa general de arte. (SEDU, 2016)

El programa contempla como ejes integradores los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para que el bloque 3 opere como un cierre y se apresta como un proceso creativo colectivo de alfabetización visual. En la apertura se contemplan las propuestas de los chicos, en el desarrollo, la producción, y en el cierre, la presentación del producto y la evaluación. La continuidad está dada en cuanto al abordaje de los temas de danza y cine; primero se revisan sus relaciones: recreación coreográfica de alguna película, películas sobre danza y videodanza. Posteriormente está propuesta pasa a la revisión de lenguajes, géneros, guiones y roles en el cine con la finalidad de lograr una producción y su presentación.

La explicación de las competencias va de lo general a lo particular (general del arte, general de la expresión, específica del bloque y subcompetencia). Todo el modelo propone una organización en introducción, desarrollo y cierre desde el programa general, el de danza, cada bloque y cada clase a modo de un fractal. La tabla 2 (ver anexo) contiene la idea de maestro, alumno, evaluación, estrategias y actividades.

El programa general de arte considera a los agentes de la educación como seres activos, participativos y creativos, capaces de incidir en la problemática social, propone formas de evaluación y registro de corte cualitativo acorde con el planteamiento pedagógico y artístico.

Este programa demuestra interés por la vinculación de los sujetos de la práctica educativa y la comunidad escolar para alcanzar fines educativos. Contiene una propuesta explícita de incidir en la ciudadanización de los alumnos y sentar las bases para que se desarrollen como agentes de producción audiovisual en atención a sus derechos. La lógica de organización, presentación y exposición de los contenidos es escueta dado que se espera que los talleristas sean activos en la implementación de las situaciones de aprendizaje en función de las necesidades de cada población.

### ***Programa Académico de danza***

En el ciclo escolar 2016-2017, había dos programas vigentes, uno para primaria baja (primero a tercero) y otro para primaria alta (cuarto a sexto); son muy semejantes, casi

idénticos, en lo que respecta a la presentación, enfoque, metodología, ejes transversales, contenidos, evaluación y bloques; salvo en algunos aspectos mínimos del contenido. Le dedican un apartado amplio a aspectos de evaluación de corte cualitativo. Son responsabilidad de la Coordinación del Componente de Danza.

El programa académico de danza expresa como objetivos que los contenidos y las actividades que lo conforman se dirijan hacia la formación de valores, al desarrollo de la expresión, apreciación, contextualización y al aumento de habilidades, el gusto y la sensibilidad por las artes (SEDU, 2016, p. 3). Se alude al modelo por competencias y a los objetivos generales del programa general de arte para insertar los objetivos del componente de Arte y luego de danza en las siguientes líneas estratégicas:

- Implementar estrategias que favorezcan la equidad desde la educación por el arte como vía de inclusión social, intercultural y escolar.
- Utilizar el arte como estrategia para propiciar espacios de sana convivencia y armonía como parte del aprender a vivir y comunicarse entre los niños.
- Desarrollar en los y las niñas conocimientos y habilidades artísticas, de expresión y de convivencia escolar, para fortalecer sus estrategias de pensamiento, relación y análisis, autoestima, empatía, curiosidad y creatividad, así como la disposición para trabajar en equipo y respetar la diversidad; a través de la formación en artes plásticas, danza, música, teatro o el canto.
- Fomentar la convivencia desde posturas ciudadanas centradas en aprender a afrontar situaciones de la vida.
- Formar en valores prosociales y de convivencia que propicien ambientes en los que todas y todos puedan aprender (SEDU, 2016, p. 5)

El programa supone que esto es posible (SEDU, 2016), si observamos el arte desde una visión creadora y abierta, incitadora de la participación activa en el mundo con actitud analítica y de búsqueda ya que así puede lograrse la valoración de la diversidad cultural y beneficios para las habilidades cognitivas – memoria, concentración, atención, creatividad– (p. 4). Sin olvidar que en aspectos emocionales el arte potencia las posibilidades expresivas, mejora la autoestima, el autoconcepto, la confianza en sí mismo y la seguridad, además, se comporta como eje articulador y aporta elementos para el aprendizaje de otras materias.

El programa considera a la danza como “un arte y una forma de expresión que permite coordinar destreza física, actividad intelectual y expresión de emociones y sentimientos” (Cuéllar, 1996 a, en SEDU 2016, p. 4) que fomenta destrezas, procedimientos y conceptos para generar conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes útiles para la vida.

Pretende atender enfáticamente la expresión corporal de niñas y niños, con su consecuente sensibilización a través del arte y la danza como expresión y medio de comunicación. La conciencia corporal, desarrollo rítmico, reconocimiento espacial, movimiento, equilibrio, relajación, improvisación, ejecución de bailes o danzas de diferentes géneros, trabajo interdisciplinario y puesta en escena son herramientas para lograr dicha sensibilización. El programa resalta la educación integral, para la cual la expresión corporal ofrece beneficios y el desarrollo de variados contenidos de forma creativa y atractiva. (SEDU, 2016, p.4). La idea de maestro alumno, evaluación, estrategia y actividades que subyace en el plan académico de danza de forma más o menos explícita se expresa en la tabla 3 (ver anexo 2), los actores educativos son ciudadanos activos y con derechos. Las estrategias y actividades buscan que la educación artística incida en la formación de ciudadanos. La evaluación se centra en métodos cualitativos.

En cuanto al contenido, el siguiente cuadro enumera las competencias esperadas así como los objetivos y contenidos por bloque con información extraída de ambos programas -primaria alta y baja-(SEDU, 2016). En un ciclo escolar eran contemplados tres bloques

uno del inicio del curso hasta diciembre, el segundo de enero a las vacaciones de semana santa y el último del regreso de las vacaciones hasta el cierre del programa.

Contenidos para el taller de danza (elaboración propia):

BLOQUE I – El interesante mundo de las artes.

Objetivo: Desarrollar sensibilidad por las artes e identifica las diferentes manifestaciones artísticas mientras se apropia de elementos técnicos básicos de la danza.

Competencias:

\* Ilustra lo que es la danza a través del movimiento distinguiéndola entre las diferentes manifestaciones del arte.

\* Identifica (para primaria baja dice clasifica en lugar de identifica) las partes de su cuerpo y reconoce las posibilidades de sus movimientos en el espacio.

\* Realiza de forma abierta ejercicios de improvisación en colectivo.

\* Aporta movimientos e ideas en el proceso de elaboración coreográfica.

\*Obtiene una visión general acerca del arte reconociendo características de sus manifestaciones artísticas (este objetivo solo aparece en el programa de primaria alta)

Contenido:

1.1 Del arte: sus manifestaciones y mucho más

1.2 Reconocimiento del cuerpo

1.3 El cuerpo en el espacio

1.4 Elaboración coreográfica

BLOQUE II - Ritmo y movimiento

Objetivo: Adquiere habilidades rítmicas e improvisa elaborando propuestas de movimientos acorde a su nivel en torno al mundo dancístico y sonoro musical.

Competencias:

\*Identifica elementos básicos de la rítmica y el ritmo interno y externo.

\* Emplea movimientos como medio de expresión para seguir variados ritmos.

\* Realiza figuras en el espacio asociando movimientos-ritmo.

\* Improvisa en pequeños grupos tomando conciencia de la utilización y vivencia de los objetos exponiendo ideas en el proceso de montaje coreográfico.

Contenido:

2.1 Elementos básicos de la rítmica (primaria baja)

2.1 Desarrollo de la capacidad creadora rítmica (primaria alta)

2.2 Expresión corporal siguiendo ritmos

2.3 Desplazamiento rítmico diseño en el espacio.

2.4 Elaboración coreográfica

BLOQUE III – Quiero bailar. Vamos a bailar.

Objetivo: Realiza representación de creación coreográfica donde muestra creatividad, imaginación, sentido cooperativo y estético, expone sus logros.

Competencias:

\*Reconoce elementos del espacio escénico.

\* Improvisa y crea pequeñas propuestas de movimientos siguiendo imágenes figurativas verbales y sugeridas por el tallerista en relatos y cuentos.

\* Crea propuestas de movimientos realizando aportes a la elaboración del montaje coreográfico.

\* Crea lazos solidarios con sus compañeras/os, alcanzando habilidades para el trabajo interdisciplinario (este objetivo solo aparece en el programa de primaria baja)

\*Reconoce y ejecuta pasos y figuras de baile y/o danza tradicional mexicana y otras latitudes (este objetivo solo aparece en el programa de primaria alta)

Contenido:

3.1 El espacio escénico

3.2 Trabajo de creación (primaria alta)

3.2 Improvisación (primaria baja)

3.4 Montaje coreográfico y trabajo de ensamble interdisciplinario escola

Los bloques se organizan tratando de ubicar a la danza entre las demás artes y de reconocer sus elementos, para experimentar con ellos en la práctica y lograr una producción en conjunto con las otras disciplinas. El programa académico de danza confía en las

infinitas posibilidades creativas de los niños y la riqueza de la experiencia para hacer posible que todos los niños de todos los grados, todos los ciclos escolares revisen los mismos contenidos:

1\_ Arte, cuerpo espacio y creación

2\_ Ritmo, desplazamiento, diseño y creación

3\_ Espacio escénico, improvisación y montaje interdisciplinario

La participación de los niños en actividades creativas colectivas a partir de elementos de la danza es fundamental en la secuenciación. El proyecto transversal, contenido en el programa general de arte, así como los principios, valores e ideales del programa funcionan como integradores de los contenidos. El documento expresa que el arte es integrador desde una perspectiva de la educación por el arte cuyos ejes deben ser los derechos de las niñas y los niños, ciudadanía, convivencia, perspectiva de género y multiculturalidad.

El programa va enfocado a incidir en las capacidades de los alumnos a través del arte. Tiene una idea redentora del arte y la danza, más que profesionalizante, considera a los alumnos como sujetos con carencias y exige a los talleristas flexibilidad y creatividad para alcanzar los objetivos. Supone participación de los actores de la comunidad.

El modelo pretende autoevaluarse; menciona que ha considerado los aprendizajes, experiencias y situaciones ocurridas en los cursos anteriores, así como la participación activa de algunos talleristas en la elaboración de los programas.

### ***Limon4kids***

El programa de formación de profesores, la guía para la planeación de clases y la comunicación vía correo electrónicos son los documentos en los que la Fundación Limón expresa su propuesta curricular para *Limon4kids*. Está dirigida a la formación docente, su naturaleza difiere un poco de los otros documentos. Los complementa y contiene su propia perspectiva pedagógica con nociones implícitas sobre maestro, alumno, estrategias,

actividades y evaluación, criterios de continuidad, secuencia, integración así como un ideal formativo al que responde en sus objetivos.

El interés de la fundación es llevar a un número cada vez mayor de alumnos de escuelas públicas la oportunidad de que aprendan sobre el legado del coreógrafo mexicano José Limón; afirma que su trabajo es un “trampolín para la educación y la exploración” (D’Orleans, 2016). Propone reinterpretar *Suite from The Winged* (1966), coreografía de Limón, para abordar el tema de la libertad en sentido literal y metafórico y con matices de dinámica, textura y emoción alcanzados a partir de la exploración creativa hacia la abstracción, como herramientas alternas a la imitación que desarrolla la expresión dancística.

Supone que el alumno desarrollará confianza y seguridad al expresarse, así como al apreciar y distinguir la importancia de su composición y trabajo para comunicarse con su comunidad. Expone metas en torno a frases de movimiento para el desarrollo técnico, aplicación de principios, uso de los elementos de la danza y capacidad de componer con ello en torno a la coreografía *Suite from The Winged*.

El programa busca que los alumnos valoren la experiencia de movimiento, además de fomentar la confianza en sí mismos mediante la búsqueda de la alegría en la exploración de sus ideas a través de la danza y la música (D’Orleans, 2016, p. 2). Se ofrece el taller a profesores para que lo repliquen con alumnos. El documento plantea los siguientes objetivos didácticos en términos físicos, sociales, cognitivos y estéticos:

Físicos: Desarrollar un movimiento rico y la experiencia kinestésica basada en los conceptos de movimiento de la técnica Humphrey – Limón (respiración/peso, energía, caída/recuperación, espacio, tiempo, enfoque/intención es decir comunicar ideas a través del movimiento con mayor claridad)

Sociales: Trabajar con compañeros y confiar en la expresión de ideas y opiniones.

Cognitivos: Usar la imaginación como punto de partida, comprender la orientación en el espacio, desarrollar la coordinación del movimiento y la capacidad de combinar más de un movimiento dinámico a la vez.

Estético: Distinguir diferentes formas de danza y música, apropiarse de estas nuevas experiencias, capacidad de identificar y demostrar nuevos conceptos de movimiento, aplicar los conocimientos y comparar con su experiencia personal y entorno. (D'Orleans, 2016, p. 6)

La propuesta se configura en torno a José Limón, su vida y su legado. Los principios de movimiento, repertorio y técnica son el centro de la clase pero se contempla tiempo para la reflexión y socialización en la propuesta de planeación de clase. También incluye calentamiento del cuerpo y el despertar de la mente, en términos de movimiento y espacio, así como la búsqueda de comunicar ideas a través del movimiento y los principios que permitan preparar a los alumnos para el trabajo creativo. En la tabla 4 (ver anexo 2) expongo la idea de maestro, alumno, estrategias actividades y evaluación de *Limon4kids*. La noción de maestro y alumno es borrosa, las estrategias son las propias de la enseñanza dancística profesional. La propuesta de evaluación corresponde con los objetivos, aunque coherente, no se explicita ni presenta una correspondencia clara con los contenidos, estrategias y actividades.

Este programa se centra en los aspectos dancísticos, los contenidos del programa y el modo de impartirlos, sobre todo la interpretación coreográfica y su presentación final. Hace pocas consideraciones sobre los sujetos de la práctica educativa. La lógica implícita en la organización, presentación y exposición no es clara en los documentos, parece estar presupuesta ya que es la propia de la tradición de la danza moderna y sus prácticas formativas profesionales.

### **El Taller de arte y su fundamento curricular.**

Hasta aquí he descrito las condiciones institucionales, normativas y propuestas curriculares, que acotaron el taller de arte. En el gráfico 3 se expresan las cinco aristas institucionales que incidieron en el programa y entre paréntesis el programa o normativa

correspondiente. El más amplio es la SEP que coordina toda la educación básica y que acoge al programa *SaludArte* en el marco de la jornada ampliada. En la parte superior está la escuela primaria que acogió el taller en su infraestructura y lo contextualizo con sus prácticas y normas particulares. La SEDU, instancia educativa del gobierno de la CDMX, fue responsable de *SaludArte* a través de su coordinación de educación básica. El componente de arte de *SaludArte* se encargó de coordinar todas las disciplinas artísticas y diseñar el programa general de arte. Subordinado al componente, operó la coordinación de danza encargada de los asuntos académicos de esta disciplina y de coordinarse con la Fundación Limón, la cual se encargó del programa *Limon4kids*.

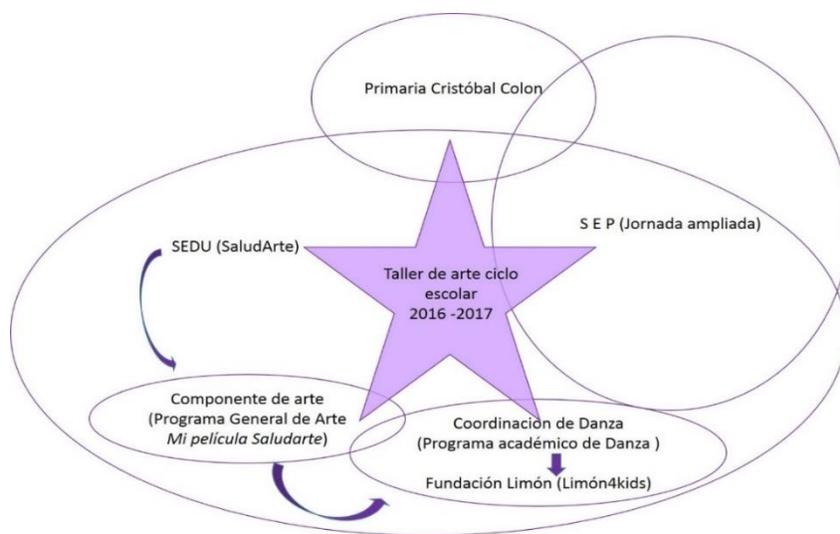


Gráfico 3 Marco institucional y normativo del taller de arte (elaboración propia)

El taller debía responder a los lineamientos institucionales antes mencionados, el modo particular en que lo hizo es uno de los objetivos a indagar de este trabajo. A continuación comento las nociones de comunidad, agente y ciudadanía que están presentes en las normatividades revisadas y los sentidos en que las emplean. Dado que estos no son idénticos, en otro capítulo los discutiré con mayor detenimiento y profundidad teórica.

La idea de comunidad se menciona en los documentos revisados con cierta variación connotativa (tabla 5). Son semejantes en que suponen la acción de diferentes actores para alcanzar los objetivos de los programas y de que en algún modo interactúa con el trabajo pedagógico

Tabla 5 La comunidad en el taller de artes (Elaboración propia)

SaludArte	Programa general de arte	Programa académico de danza	<i>Limons4Kids</i>
<p>La comunidad escolar está conformada por niñas, niños, madres, padres, tutores e integrantes del núcleo familiar cercano, coordinador de talleres, control escolar, coordinador regional, coordinador escolar, encargado escolar, auxiliar administrativo educativo, asistente escolar de higiene, monitores, talleristas, directores y docentes involucrados en la instrumentación <i>del programa de servicios SaludArte.</i></p> <p>*La comunidad debe promover la educación integral, mediante la educación nutricional, la actividad física, la expresión artística, impulsando la salud bucal y la preservación del medio ambiente en escuelas primarias públicas de</p>	<p>En los encuentros los talleristas construyen redes de intercambio con otros talleristas y los coordinadores. El tallerista y otros actores escolares pueden incidir para lograr los aprendizajes esperados. (SEDU,2016)</p>	<p>Menciona a la comunidad como proveedora de materiales y recursos para lograr el objetivo del curso. También como instancia que pueden resolver situaciones además de la escuela y la coordinación. (SEDU,2016)</p>	<p>La comunidad es el ámbito con el que el alumno puede comunicarse a través de su composición y trabajo, es lo que le dota de importancia. Esto debe ser apreciado y distinguido por el alumno con confianza y seguridad al expresarse.</p> <p>*Es deseable que los talleristas formen una comunidad en torno al legado de José Limón. (D´Orleans, 2016)</p>

jornada ampliada (SIDESO, 2016, p. 482)			
---	--	--	--

La tabla 6 expresa los contenidos sobre ciudadanía; son bastante más ambiguos, solo se puede intuir que se refiere a un ámbito de derecho cuando hay alusión al concepto.

Tabla 6 La ciudadanía en el taller de artes (Elaboración propia)

SaludArte: Alude a la búsqueda de mejores ciudadanos pero no expresa claramente como los concibe.	Programa general de arte: Habla de la producción audiovisual como herramienta para la ciudadanía digital. *Es un eje transversal junto con equidad de género, convivencia, multiculturalidad y derechos de las niñas y los niños. * “El análisis de los mensajes audiovisuales y multimedia y la producción de mensajes por parte de las personas más jóvenes para que puedan hacer llegar su voz contribuirán a reforzar su maduración como ciudadanas y ciudadanos responsables” (SEDU, 2016)	Programa de Danza: Busca la formación de un ciudadano pleno y de bien a través del arte. La ciudadanía es un derecho de las niñas y los niños, al igual que la convivencia con perspectiva de género y multiculturalidad.(SEDU, 2016)	<i>Limon4Kids:</i> No hay nociones de ciudadanía.
--	--	--	--

La noción de agente social se encuentra más dispersa: en el programa *SaludArte* solo se nombra como ideal formativo, en *Limon4kids* no hay alusión. En el programa general de arte se sugiere la promoción de la agencia social al mencionar que el niño que se

asume como productor audiovisual es un ciudadano activo y que el tallerista coadyuva con otros agentes para obtener los medios que permitan lograr los fines pedagógicos establecidos. El programa de danza también dota al tallerista de agencia al suponer que es actor clave del proceso educativo al lograr motivación individual y colectiva.

Muchos de los principios del artículo octavo de la Constitución de la CDMX ya estaban presentes en las reglas de operación del programa SaludArte al que durante el periodo de 2013 a 2018 se le destinó el mayor presupuesto de la Secretaría de Educación del entonces DF. Ambos hablan de comunidad, diversidad y de la necesidad de preparar a los alumnos para un mundo cambiante. La constitución de la CDMX, el Nuevo Modelo (SEP, 2016) y el actual Modelo Educativo para la Nueva Escuela Mexicana (SEB, 2019) hacen hincapié en la sociedad del conocimiento, la cultura digital y la innovación tecnológica y educativa.

La Constitución Política de la CDMX, promulgada apenas en 2017, dedica su artículo octavo al tema de la educación. En cinco incisos bastante extensos se refiere al derecho universal a la educación, a la ciencia, la innovación tecnológica, el deporte, los derechos culturales y el sistema educativo local. En treinta y siete apartados con subincisos expone una serie de principios para la educación que quizá puedan entenderse mejor si se revisa el contexto político que vio nacer este documento.

El Nuevo Modelo Educativo se promulgó en 2016. Considera que el egresado de educación básica aprecia la belleza el arte y la cultura. Reconoce sus diversas manifestaciones, valora la dimensión estética del mundo y es capaz de expresarse con creatividad. Considera al Desarrollo Personal y Social como el segundo componente de la educación básica, este contempla el impulso artístico y de la creatividad, dentro de lo cual están los temas de danza y expresión corporal. En ese apartado se mencionan los propósitos específicos según el grado educativo. El documento solo dedica una cuartilla de 276 a la evaluación.

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos proclama que todo individuo tiene derecho a recibir educación, que la educación primaria y la secundaria son obligatorias, que tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades

del ser humano y fomentará en él: amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Será nacional, democrática, de calidad, y para la convivencia.

Durante el ciclo escolar del que trata este trabajo, se instauró el Nuevo Modelo Educativo y también fue promulgada la Constitución de la CDMX, mientras transcurre esta investigación la reforma está en proceso de ser sustituida por la Nueva Escuela Mexicana - aún no sabemos cómo va a integrar al arte- y las leyes secundarias para la CDMX aún no se promulgan.

Está naciendo un modelo más, el de la Nueva Escuela, la revisión contextualizada del caso al que se refiere este trabajo puede aportar elementos para las discusiones que han de fundar las normatividades consiguientes en lo que respecta a educación artística y estética en la escuela básica, el papel del arte, danza, imagen e interdisciplina, así como el modo en que esto se relaciona con la construcción de comunidad y ciudadanía. La revisión curricular que he presentado, permite contextualizar el caso y reconocer, inconsistencias, huecos y fracturas en las normatividades que deben apuntalarse.

Las nociones de comunidad, ciudadanía y agente social –más alfabetización, interdisciplina y educación artística estética– pueden abonar para encontrar modos que permitan atender integralmente las problemáticas de la infancia con miras a su desarrollo futuro. Problemáticas presentes en los diagnósticos desalentadores sobre la situación de la infancia que contienen tanto las reglas de operación del programa *SaludArte* como el Nuevo Modelo Educativo y el propio diagnóstico de la escuela hecho por mí.



*Figura 11.* Infraestructura y presentación en la primaria Cristóbal Colón (Fotografía Hugo Arellanes, 2015)

### 3. Primera parada: Casa de locos

Mientras revisaba los videos y las entrevistas que ya mencioné, me llamaron la atención algunas evidencias sobre conductas y actitudes diferenciadas en la práctica que me sorprendieron, por ejemplo: en diferentes momentos se modifica el tono de voz, las palabras con que me dirijo a los niños, el modo en que interactúo con cada chico, el vigor con que conduzco la interacción –actitud curiosa o directiva, etcétera-. Centré mi atención en tal gama de actitudes puesto que la reflexión en torno a ellas, sus motivaciones, particularidades, etcétera pueden permitir indagar aspectos de la práctica docente y los procesos de enseñanza aprendizaje.

En un primer momento, la percepción de mi práctica registrada en los videos me parecía francamente esquizofrénica, como si fueran varias personas o personalidades las que se mostraban. Mi actitud ante los alumnos cambiaba según el objetivo de la interacción: el cumplimiento de un registro para entregar a las coordinaciones, realizar una actividad de aprendizaje, desarrollar y perfeccionar un producto artístico, evaluar u obtener información sobre los procesos de los alumnos en el taller, etcétera.

Los alumnos también se conducen diferente en respuesta a mi proceder en cuanto a tono y modulaciones de la voz, lenguaje corporal, modo de dar indicaciones, nivel de exigencia o expectativa. Cabe mencionar que los alumnos pueden estar al tanto del objetivo de la actividad por lo que su respuesta es diferenciada según su propia postura, expectativa u opinión al respecto, para este análisis, me centraré en la práctica docente y sus formas diferencias más en la respuesta de los chicos ante ellas. .

El relato, por otro lado, me aportó información que entrecrucé con los datos obtenidos de los videos para acercarme a la comprensión de la práctica desde una perspectiva que la dinamiza e historiza, ya que responde a elementos identitarios y contextuales. Al revisar los videos, por ejemplo, notaba ciertas actitudes diferenciadas: en los registros de ensayos actuaba de forma directiva y autoritaria, en el relato encuentro que en mi trayectoria hubo experiencias significativas en las que observé y aprendí alguna actitud como apropiada para tal circunstancia. Por otro lado, cuando deseo que los niños desarrollen juegos creativos mi actitud los invita e incita al descubrimiento, en el relato

encuentro momentos como aprendiz de coreografía en que observé y desarrollé productos artísticos con esta actitud.

Todos vivimos en un mundo de encuentros sociales comprometidos en contactos cara a cara, en cada contacto representamos una línea –un esquema de actos verbales y no verbales – por la que expresamos la visión sobre la situación, de los participantes y de uno mismo. El término cara a cara destaca el valor social que una persona reclama para sí mismo, puesto que la cara se construye a partir de atributos sociales aprobados. Las caras son construcciones determinadas por las reglas del grupo y la situación. (Goffman, 1970, pp.13-14)

Goffman (1970) reflexiona sobre las interacciones rituales como encuentros sociales en contextos particulares con representación dinámicas del yo en la vida cotidiana. Cualquier docente, por tanto se ajusta a los contextos de acuerdo con su identidad y saberes docentes.

Los registros de la práctica docente que quedaron en los videos, incluidos los registros de las entrevistas, más el relato autobiográfico permiten realizar un ejercicio de docencia reflexiva para indagar sobre la construcción de los saberes que determinan mi identidad y por tanto mi práctica docente diferenciada y los modos en que se expresa.

Según Bárcena (2005) la docencia reflexiva es un enfoque sobre la educación que destaca aspectos políticos: considera que es una posibilidad fecunda de nuevos comienzos, si el docente es consciente de su implicación en el proceso de la enseñanza aprendizaje a través de la reflexión. La narración muestra al individuo en relación con sus acciones, por ello, la acción docente se puede pensar como una forma de narración. De acuerdo con Bárcena (2005), al reflexionar acerca de la acción, la narramos, es decir, la recordamos con memoria reflexiva. Al recordar reflexivamente lo realizado, historizamos y narramos la acción, nos convertimos en los personajes del nuevo relato narrado, en este caso sucede a partir de los materiales empíricos cuya revisión detona la memoria. El análisis del relato autobiográfico permite reflexionar sobre la práctica docente en dos niveles de profundidad: en el momento mismo de escribirlo y al analizarlo para esta investigación.

En mi relato es posible identificar los orígenes y las creencias que sustentan cada uno de los modos de interacción a través de los que se ha construido el sentido de la docencia y del arte en términos estéticos y políticos. Escucho y observo atenta, no para encontrar la verdad; “sino para escuchar lo inaudible, para decir lo no dicho, para escuchar el alma, lo que mis sueños dicen de mí misma, de los delirios que de vez en vez me poseen” (Andrade, 2017).

En todo caso, hurgar en los significados de mi docencia implica asumirme como investigador de mi propia práctica, y el reto implicado gira en torno a encontrar pistas que me den la oportunidad de entender y comprender el complejo entramado que me mantiene ubicado en el campo de la docencia. Investigar mi docencia, en todo caso, se relaciona con desarrollar la habilidad heurística de descubrir, desvelar, procesar, criticar, proponer, crear. (Andrade, 2017, p.22)

### ***Phrene, las facetas de la cara***

*Phrene* es una palabra de origen griego que se refiere a alma, mente o entraña –en español dio origen a palabras como frenesí, esquizofrenia o nervio frénico-, en la antigüedad el alma se conceptualizaba con un sustento físico, como un órgano más del cuerpo con funciones semejantes a lo que hoy entendemos como alma o mente. Esta idea me permite describir las diferentes motivaciones del hacer docente porque indica una motivación lógica, emotiva y corporal. Los griegos asignaban a *phrene* una localización física en el centro del diafragma, esto resalta la respiración y la voz como consecuencia del estado de *prhene*; quien reacciona, acciona e interactúa en concordancia con lo que piensa y siente. Es un componente siempre presente y dinámico, es el alma docente, que tiene diferentes facetas que se expresa en la cara y por tanto en las interacciones.

*Phrene* con su componente físico -especialmente importante en danza-, emocional y racional representa una metáfora del alma docente; ahí podríamos ubicar la dinámica de la identidad docente, donde las prácticas se nutren de la experiencia y se gesta la expresión de los saberes adquiridos en la trayectoria de vida. Lo que a primera impresión me pareció una maestra con múltiples personalidades o una mente dividida, representa una actitud comprensible que puede analizarse como facetas de la cara que surgen del alma docente:

*phrene*. El docente pone una cara adecuada para la ocasión, los siguientes apartados contienen un análisis que pretende identificar a qué responde cada cara, cuál es la faceta que se está expresando.

Identifico tres facetas observables en los cambios de voz, actitud y palabras que emplea la maestra, que soy yo misma en otro momento y que para este análisis abordo como otro. Tales modos corresponden con el objetivo de las interacciones, desde los que también se determinan las acciones docentes.

La revisión de los registros del taller sugiere profundizar en las actitudes de la maestra en los diferentes proyectos. En los proyectos de la Candelaria, *El Alado* y en los videos del Teatro del Pueblo se vislumbra a la maestra - docente. Por otro lado en el proyecto de la videodanza la actitud es la de maestra directora artística (Ver cuadro 2.1). Las entrevistas realizadas para este mismo proyecto, sin embargo, expresan otra faceta: la de la maestra investigadora

A continuación caracterizo cada faceta en cuanto a sus modos de expresarse, acciones, interacciones y motivaciones, con referencias a las pistas encontradas en los materiales empíricos revisados para esta investigación.

### **De cara al camino**

La maestra investigadora está centrada en indagar sobre los alumnos y su relación con el taller y el arte. Se observa con claridad en las entrevistas, en donde la maestra transita fluidamente en la interacción con los alumnos, no es directiva, más bien se observa abierta a las respuestas de los niños para decidir a cada paso la interacción que incite que los niños se expresen.

Identifiqué tal faceta al revisar las entrevistas de los alumnos que realice para el video. El anexo 1 (cuadro 5) expone la síntesis de las observaciones sobre las entrevistas en el eje denominado M - E (maestra - entrevistadora), se puede reconocer lo siguiente.

\*La M-E mantiene una actitud ante los alumnos centrada en promover que se expresen, para ello mantiene un ambiente confortable, usa lenguaje coloquial, ofrece

consejos y palabras de aliento sobre problemáticas que le comunican los niños. También alienta respuestas reflexivas que valora positivamente

\*La M-E indaga sobre la clase y el arte, abunda sobre el sentido que los niños dan a la imaginación y aspectos revisados en la clase. Trata de profundizar en las respuestas. Induce a los niños a reflexionar sobre algunas relaciones como: arte - libertad -expresión, arte -comunidad, arte - realidad, imaginación - arte, seguridad - arte comunidad.

\*La M-E muestra diferente grado de familiaridad de acuerdo con la relación previa a la entrevista que tenía con cada alumno. Ajusta sutilmente el tipo de interacción de acuerdo a la personalidad de los alumnos. Cada alumno y la M-E interactúan de forma particular

\*La M-E es tocada por el entorno, se posiciona sutilmente, a veces muestra conmoción en su tono de voz. Se afecta por lo que dicen los niños por ejemplos sobre el tema de la violación, se posiciona e intenta desnaturalizarla. Expresa planes de dar continuidad al trabajo.

De acuerdo con lo anterior, la M-E se caracteriza por su actitud indagatoria, interesada, familiar y cariñosa para saber el sentido que los niños otorgan al arte y la danza y cómo se ha movilizadado a partir de la clase. Para ello personaliza la interacción y pone en juego su propia emotividad, expectativas y valores

En la imagen que aparece a cuadro en el registro de las entrevistas se decidió pensando en que formaría parte de un video completo para mostrar en el fin del ciclo escolar, la docente nunca aparece. Sin embargo, la voz expresa variaciones de tono, inflexiones modulaciones y palabras. La M - E es inquisitiva, flexibiliza el guión de entrevista para dirigir la conversación a sus temas de interés pero también permite que los niños se expresen. Se detiene o abunda en ciertos puntos. Se deja tocar emocionalmente por la conversación, se altera su voz, hace pausa e interjecciones; aunque trata de mantener un tono tranquilo, amable y familiar, aconseja, acota y comenta.

M-E: ¿Algo más que quieras decir, agregar, comentar?

Alumno: Muchas gracias por lo (mucho) que nos apoyan.

M-E: De nada, (pero) ¿quién, nosotros? ¿Quién te apoya?

Alumno: Pues los maestros, pues gracias a ustedes.

M-E: Pues gracias a ustedes los alumnos también. Tú nos puedes corresponder, si en verdad te sientes agradecido, pues sigues echándole ganas. Sobre todo no te enojas tanto, controla tu enojo. Tú dijiste ahorita que hay que relajarse, respirar, por ejemplo. Si has estado cuando hacemos respiraciones, sabes que eso te sirve.

¿Bueno algo más que quieras decir?

Alumno: Pues nada.

Maestra: Entonces despídete.

Alumno: ¡Adiós!. (sistematización, entrevista, ZOOM0007- 10:37 min)

La M-E no esperaba un agradecimiento de este alumno, caracterizado por hacer rabieta continuamente. Antes de la entrevista la M-E no podía saber que el alumno se sentía agradecido por la labor de los profesores y aprovecha la oportunidad para insistir en el control de las emociones y ofrece las herramientas del curso como estrategia de autocontrol.

La acción de la M-E es hacer preguntas. El objetivo de la interacción es conocer la experiencia de los niños en torno al taller, el arte y cómo los ha impactado. La actitud se centra en el otro: cada alumno entrevistado como individuo integral en su contexto social y familiar, con pensamientos, anhelos, emociones, preocupaciones e historias. Anticipa algunas respuestas porque conoce a los alumnos, los niños también intuyen que desea escuchar. La implicación de los actores da un sesgo particular a la interacción.

El fragmento siguiente corresponde a una alumna de primaria baja con escasas habilidades de expresión oral. La M-E se comporta de forma en que la niña se siente invitada a expresarse y la alumna responde en correspondencia con la intención.

M-E: No es examen, dime lo que tú piensas, no hay respuesta correcta. Todo lo que tú piensas está bien en la forma en que lo digas. ¿Tú sientes que aquí, en *SaludArte*, puedes expresarte?

Alumna: Sí.

M-E: ¿Y dónde te sientes más libre para decir lo que sientes, para hacer lo que te gusta en *SaludArte*, en la escuela, en tu casa o en la calle?

Alumna: En la escuela.

M-E: ¿Por qué?

Alumna: Pues porque cuando estamos en mi casa algunos me dicen: “- No, así no es!” y por la calle, igual.

M-E: ¿En dónde te sientes más segura, más tranquila de que no te va a pasar nada y te cuidan: en tu casa, en tu calle o en la escuela?

Alumna: En mi escuela.

M-E: ¿Por qué?

Alumna: Porque me atienden.

M-E: Bien, creo que eso es todo, ¿algo más que quieras decir de esto de lo que platicamos?

Alumna: No.

M-E: Danos una despedida para las personas que te escuchan.

Alumna: ¡Gracias por escucharme y ¡adiós!. (sistematización, entrevistas, ZOOM0011- 5:09 min.)

La interacción no muestra gran expresividad de la alumna, sin embargo ella agradece el espacio para expresarse; la M-E sabe que el hecho de que la alumna haya decidido participar en la entrevista es muy significativo dada su poca disponibilidad para la expresión oral.

La M-E está interesada en los niños, lo que ellos dicen resignifica su sentido del arte y la docencia, por eso se detiene a escuchar. El siguiente fragmento ejemplifica algunos de los temas de la conversación en los que se detuvo la M-E y que la tocan emocionalmente: la relación de los niños con su entorno hostil, con la actividad dancística y artística, además del modo en que esto favorece la expresión de las emociones de los alumnos para mejorar la relación con tal entorno.

M-E: Qué bueno que tú cuentas con ello, porque no todos los compañeros tienen la misma suerte y ¿dónde te sientes más segura en tu casa, en la calle o en la escuela?

Alumna: En la escuela y en mi casa.

M-E: ¿Por qué?

Alumna: En la escuela porque estoy con mis maestros y sé que si yo estoy aquí no me va a pasar nada y en mi casa hay veces que sí me siento insegura porque mi mamá se va a su puesto para ir a cobrar y no está. Hay veces que, de repente, en mi casa, se empiezan a escuchar balazos y me da miedo; por eso hay veces que tengo el teléfono en la mano para marcarle a mi mamá. Cuando está mi mamá me siento mucho más segura porque sé que si estoy con mi mamá y llega a pasar lo de los balazos me puedo esconder con ella.

M-E: Claro, ¡qué cosas! Así es quizás... nuestra querida ciudad... ¿tú crees que estas cosas que has aprendido en *SaludArte* te sirven para sentirte mejor?

Alumna: Sí.

M-E: ¿Por qué?

Alumna: Pues porque... cuando, por ejemplo, me siento mal o estoy triste hacemos la actividad de educación física o nutrición. Con la maestra de danza yo me pongo más contenta, hay veces que me siento mejor haciendo las actividades.

M-E: ¿Y por qué estás triste a veces?

Alumna: Pues hay veces que...un día se me murió mi gatito y estaba muy triste...  
(sistematización, entrevistas, ZOOM0009- 15:21 min)

En el fragmento se observa a la M-E interesada en la alumna e impresionada por el entorno hostil que le relata. También aprovecha para hacerle notar aspectos positivos de su situación particular, sin insistir en las implicaciones negativas de vivir en un contexto donde a veces hay balazos. La M- E representa *phrene* de cara al camino, el alma docente que indaga sobre el otro. Los alumnos son el otro que intenta comprender y por ello indaga sobre ellos profundamente implicada en su propio sentir. La trayectoria dibuja un camino por el que se moviliza su identidad docente que confronta el significado que le da a la docencia y al arte con el sentido que los niños le otorgan, que también se mueve.

### **Cara al sol**

La maestra directora artística tiene toda la atención puesta en el producto artístico con expectativas a lograr productos de calidad según la perspectiva del artista escénico. Se observa sobre todo en los videos que son parte del proyecto final del ciclo escolar. La maestra tiene un objetivo claro y fulgurante al que pretende dirigir a los estudiantes, se deslumbra por el brillo y mira poco a los niños. En esta faceta la maestra coordina a los otros miembros de la comunidad escolar para alcanzar un objetivo artístico, coreográfico o videográfico que ya tiene presupuesto. En el proceso creativo que supone que la obra es producto de la creación de un autor, el director actúa para que los demás alcancen tal objetivo.

El Anexo 1 (cuadro 4) contiene síntesis de observaciones sobre los videos; en este análisis aparece la M-A (Maestra-Directora artística). La M-A se caracteriza por dirigir escena, coreografía y fotografía de acuerdo con su objetivo creativo. Las observaciones del proyecto de la Videodanza, donde es clara la faceta de M-A, destacan que:

\* Las tomas son propuesta por la profesora pensando en la postproducción o por los alumnos de acuerdo con el guion basado en la coreografía *¡A Volar!*

\* La maestra cuida la toma aunque no la realizan -los niños operan cámara-. Se dirige en tono diferenciado a la alumna en escena y al alumno camarógrafo.

\*Toma actitudes diferentes según el resultado del trabajo. Se dirige a los niños conforme se ajustan al guion o los objetivos artísticos.

\*Se observa un desacuerdo sobre la calidad: los niños ya están satisfechos con la toma, pero la maestra insiste en repetir para mejorar.

\*La atención, de maestra y alumnos, está centrada en la calidad de la toma: “lograr una buena toma”.

\*Corrige movimiento, se enfoca e insiste en la calidad de movimiento, busca que se exprese el logro coreográfico.

\*El tono de la voz es firme, hay un código entre alumnos y maestra, el alumno camarógrafo entabla diálogo de colega con la profesora.

El objetivo de la M- A es alcanzar su ideal artístico y su acción es dirigir. El objetivo es poco flexible, la docente tiene una imagen del producto que desea alcanzar que no siempre concuerda con la imagen de los alumnos. Aparentemente, existe un criterio diferente sobre la calidad del producto para alumnos y para la maestra que se pone en juego en estas interacciones. La discusión queda a favor de la maestra por su posición de poder sobre los alumnos.

La mayor parte del tiempo impone su ideal, no se observa que lo cuestione, más bien supone que los alumnos lo comparten. La voz es imperativa, contundente y fuerte. Las palabras directas y enérgicas. Explica poco, indica mucho. A veces los rostros de los niños expresan desacuerdo, pero no hay espacio para discutirlo. La M-A toma la batuta, determina soluciones y toma decisiones, usa verbos imperativos y grita sin entender por qué los alumnos parecen poco cómodos, quizá molestos o intimidados, con la interacción.

Maestra: Espérame, pero no muevas la hoja.

Alumno: Pero por computadora, usted quita la mano ¿verdad?

Maestra: ¡Ey!, ¡a ver!, ¡haz esto! ¡Agárralo de aquí! Ponte como pecho tierra, Guadalupe, haz como que estás caminando para acá, hacia la casa.... ¡No está enfocando! ¡Juan! ¡¿Cómo va a ser tu toma?!

Alumno: De lejos y cerca, ¡órale! sí parece de noche ¡miren!

Maestra: Ya ves.

Alumno: Y te enojas. (Sistematización, videos, E63, MOV00009).

En estos videos tampoco aparece el cuerpo físico de la M-A a cuadro, salvo en contadas ocasiones, en función de lograr su objetivo artístico. Las tomas en que aparece se consideran fallidas y se repiten. Por ejemplo, en el registro para mostrar los avances al músico, hay una toma que dura 2:28 – es larga comparada con el promedio – en donde la maestra aparece treinta segundos de una secuencia de 6:30 min, para imponerse con la cercanía del cuerpo sobre un niño que no realizaba su parte de la coreografía (sistematización, videos, I87, MOV00043).

La M-A actúa sus interacciones con los niños suponiendo que ellos están de acuerdo, conocen y comparten sus objetivos artísticos. Los niños intentan seguirla, son muy pacientes y dispuestos, pero no siempre lo logran, conforme a ello los trata de forma diferenciada, como en el fragmento siguiente:

Alumna 1: ¿Así?

Maestra: A ver vas a hacerlo mirando hacia allá, acuérdate que siguiendo... ¡Hasta arriba! ¿Sí lo quieres hacer?

Alumna 1: (Asiente con la cabeza, intimidada)

Maestra: Pues concéntrate por favor. (Sistematización, videos, E122, MVI\_9860)

Toma acciones coercitivas: como amenazas, intimidación, captación de aliados o asignación de otras labores a los saboteadores para sacarlos de la jugada. También aplica estrategias de perfeccionamiento: como la repetición, selección de materiales, cambios coreográficos, etcétera:

Alumna 1: ¿Ya nos vamos?

Maestra: No, hasta que no hagas el ejercicio y sigas las indicaciones.

Alumno 2: Todo lo que están haciendo lo está grabando (tono amenazante) (sistematización, videos, E91, MOV00048)

El nivel de la exigencia en la calidad del producto artístico de la maestra no es el mismo que el de los alumnos. La trayectoria artística profesional y su expectativa de un trabajo profesional son saberes adquiridos en la trayectoria artística de la M-A que determinan la expectativa. En el campo de la danza profesional el director artístico o

coreógrafo suele tener actitudes impositivas, autoritarias y en algunos casos francamente violentas, ante el elenco y técnicos, para lograr una función conforme a su ideal artístico. Es común que griten, exijan y hasta ofendan, dado que se consideran la máxima autoridad en una producción escénica; aunque no se puede generalizar y son actitudes cada vez más cuestionadas, también es cierto que es una situación bastante naturalizada en el gremio.

Otro saber que se pone en juego es el de la gestión y producción artística, se observa en el modo en que aborda los factores externos. Los padres y coordinadores resultaron productores y gestores que se suman al objetivo artístico de la M-A. La Cara al sol de *phrene* es la que M-A usa para dirigir a los alumnos hacia un objetivo artístico, brillante y elevado como el astro, tal y como supone que debe ser un producto artístico en términos profesionales. Ellos muestran diferente nivel de concordancia y conocimiento de tal objetivo la maestra no siempre los mira.

### **Cara a cara.**

La maestra docente se ocupa de acciones más comunes a la docencia, propias de cualquier área o nivel educativo, principalmente de las que suponen procesos de enseñanza aprendizaje; pero también de las que suponen requerimientos institucionales o técnicos de la actividad como enviar registro, u otros documentos, evaluar a los alumnos o presentarse ante la comunidad escolar. En esta faceta la maestra se encuentra frente a los interlocutores de la actividad docente: institución, alumnos, padres, coordinadores.

La actividad docente no solo implica acciones encaminadas al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, también realizan actividades burocráticas que requieren las instituciones, se coordinan con otras instancias del entorno escolar -padres, coordinadores, institución- entre otras. *Phrene* se pone cara a cara con los actores escolares y conforme a ello define su interacción.

Distinguí aspectos en esta faceta: la M-D (maestra docente) se centra en las procesos de enseñanza aprendizaje en los alumnos -faceta que se matiza de acuerdo con el momento de la secuencia didáctica que esté desarrollando-, o sea centrada en el requerimiento institucional y como mediadora entre los actores escolares (padres,

coordinadores, alumnos, comunidad, etcétera). Cada uno expresa focos diferentes sobre la actividad docente y sobre los aspectos que se movilizan en su identidad respecto a sus saberes previos sobre ser docente de escuela básica en determinado programa. Se puede agregar otro elemento de análisis que se refiere a la M-D en su interacción con los contenidos del taller.

Caractericé a M-D durante el análisis de los videos; es más evidente en los primeros proyectos del ciclo escolar puesto que el objetivo se centró en el proceso creativo como proceso educativo, aunque buscaba obtener un producto artístico. El contenido del anexo 1 (cuadro 4) expone la síntesis de las observaciones de los videos en donde identifiqué a la M-D. Al revisar los videos sobre el proyecto *El Alado* y la función en el Teatro del Pueblo encontré algunos ejes de análisis, a partir de mis observaciones, los cuales describo a continuación

#### La maestra- docente (M-D):

\*Actitud: La actitud de la M-D está centrada en la movilización de contenidos y en la experiencia educativa, no en la calidad del producto artístico. En los proyectos donde predomina esta faceta, la actitud de la profesora es constante. Conforme avanza el proceso se dirige un poco más a la calidad del trabajo y cada vez menos a la movilización de los contenidos.

\*Creencias: La experiencia escénica es vista como experiencia educativa. El ideal a alcanzar en el producto creativo es la claridad y consenso en torno a los objetivos del proceso creativo que supone ser colectivo y consensuado. La claridad representa un objetivo del proceso creativo como proceso de aprendizaje y adquisición de herramientas. En *el Alado* los niños no dominan los recursos ni los lenguajes de las artes, la maestra permite que los exploren.

\*La M-D y los alumnos: Existe una pretensión de relaciones horizontales y de confianza, aun en el teatro y para la toma de decisiones sobre el trabajo en la clase. La M-D pone atención en el error particular de cada alumno para mejorar; el error se ve como estrategia pedagógica (De la Torre, 2000).

\*M-D y la comunidad: Se observa a la M- D y a la comunidad -padres, directivos, representantes institucionales- interactuando en situaciones concretas como parte de la práctica docente. La relación entre M-D y la comunidad se observa en la experiencia escénica. Pone atención a la comunidad y el contexto, elige detonantes del entorno.

\*M-D y los contenidos: La M-D dirige su interacción de acuerdo con lo previsto en su plan de clase, puede ser contenido dancístico o sobre producción visual. Asigna actividad diferenciada entre los alumnos pero con foco en el mismo contenido u objetivo. Conforme avanza el ciclo escolar, en los videos se observa el desarrollo de habilidades y la adquisición de nociones y códigos sobre preproducción y producción visual. En el proyecto de la Candelaria contempla la introducción al lenguaje audiovisual en relación con el contexto de los alumnos. En *El Alado* y la videodanza el foco está en la movilización de contenidos sobre la producción visual.

La labor docente es compleja, se entreteje intrincadamente, implica diferente tipo de acciones en el entorno escolar. La identidad de la M-D aquí aparece entretejida con la de la M-A, aunque le interesa el producto artístico, la calidad no es prioridad sino, que los alumnos vivan la experiencia del proceso creativo como un proceso educativo. Incluso la experiencia escénica es considerada un proceso educativo.

En el proyecto de la Candelaria los alumnos se coordinaron en equipos para lograr sus videos. La maestra era la productora y los equipos le presentaban su guion, papel de los colaboradores, requerimientos técnicos y de utilería para que les asignara la fecha de rodaje, misma en que la maestra les proporcionaba todo lo que habían solicitado para su proyecto. Este procedimiento ejemplifica la actitud de la M-D, así como su relación con los alumnos y las creencias que subyacen a su práctica docente. La M-D, siguiendo a Freire (2007), considera que “educar exige respeto a la autonomía del ser” (p. 58) como imperativo ético, la educación se sustenta necesariamente en postulados ideológicos y axiológicos que amenazan con “ensordecer y hacernos miopes” (p.120). Ante ello se requiere ser consciente de las toma de decisiones en la enseñanza (p.100) y de las nociones axiológicas que las sustentan.

El siguiente fragmento corresponde a una interacción durante este proceso. En la imagen se ve a los alumnos coordinándose fluidamente para hacer la toma. Ello lo solucionan conforme a sus acuerdos previos, que a veces la M-D no conoce. Los alumnos tienen una idea de lo que desean lograr, aunque no conocen los recursos o no tienen lo necesario para alcanzar su ideal creativo.

Maestra: A ver. ¿Quién va a ser el soporte?

Alumnos: ¡Yo!, ¡yo!, ¡yo!

Maestra: Esperen, ¿alguien va a grabar a todos los enamorados?

Alumna 3: ¿En dónde?

Maestra: Ahora en esta hoja, pon los nombres de todos los de tu equipo, bonito. ¡A ver!, equipo de Joshua, ¿ya saben cómo?

Alumno 4: ¡Yo lo voy a grabar!

Maestra: Ensayen, ¡chicos! ¡Desde el primer día quedaron de acuerdo quién era quién! ¿No?

Alumno 4: Sí, ya saben todos sus puestos, ¡quita la silla, quita la silla!

Maestra: A ver Joshua...

Alumna 5: ¡Joshua! ¡Joshua!

Maestra: Joshua ensáyalo ¿Quién va a ser?, ¿quién lo va a hacer?

Alumno 4: A ver. ¿Nos puedes apoyar con eso?

Maestra: ¡No, no! ¿Quién es de tu equipo?

Alumno 4: ¡Oye!, ¿tú nos puedes apoyar con eso Brisia? Tú dices: “Productora los enamorados, presenta...” ¿Cómo se graba maestra?

Maestra: Ahorita nada más aprietas aquí.

Alumno 4: Pero, ¿cómo es para hacerlo chico y grande?

Maestra: Creo que no tiene, ¡eh!

Alumno: ¿No es esta?

Maestra: Ah sí, a ver... Pero es que ni sirve, es que ya está muy vieja esta cámara. (sistematización, videos, E4,MOV00001)

La M-D selecciona contenidos de forma que se relacionen con el entorno, permite que los alumnos aborden la producción visual a partir de sus intereses, que suelen ser pertinentes con su comunidad. El siguiente fragmento corresponde al diálogo que aparece en un video del proyecto de la Candelaria donde los alumnos muestran aspectos religiosos de sus festividades:

Alumno 1 (sacerdote): Llegamos a la casa de dios, ¿me han estado esperando?

Alumnos (feligreses): Sí.

Alumno 1 (sacerdote): ¿Están listos para orar?

Alumnos (feligreses): Claro que sí padre.

Alumno 1 (sacerdote): En el nombre del padre, del hijo, del espíritu santo, amén.

Alumno (feligreses): Padre nuestro que estás en el cielo... (toda la oración católica del *Padre Nuestro*) (sistematización, videos, E37, MOV00032 (2))

En el guion de los alumnos esta toma resultaba climática; para la M-D implicó un conflicto dada la normatividad que prohíbe temas religiosos en el ámbito escolar, con la que concuerdo por motivos personales y porque la comunidad escolar se compone también por una minoría perteneciente a religiones cristianas no católicas. Sin embargo hubo disponibilidad para el diálogo.

La faceta de M-D se esmera en generar ambientes confortables que favorezcan experiencias educativas que promuevan en los niños el interés en la danza y el arte, así que les muestra actitudes positivas hacia ellos que no se contrapongan con sus saberes previos y entornos.

Presentadora: ...y no sería posible el gran sueño que es *SaludArte*. Muchas gracias a todos por su presencia, y ahora los vamos a invitar para que se tomen una fotografía con todos nuestros invitados y con el Secretario de Educación el licenciado

Mauricio, ¿sí quieren tomarse una foto?

Niños: ¡Sí!

Presentadora: Más fuerte, ¡que los oiga!

Niños: ¡Síiii!

Presentadora: Muy bien, pues ahora vamos a invitar a todos. Primero van a salir nuestros papitos y nuestras mamitas o toda la familia para el patio central y posteriormente las niñas y los niños. Entonces nos tomamos una gran fotografía todos con nuestros invitados y autoridades. Muchas gracias a todos, vamos a salir en orden. Y los niños y las niñas permanecemos sentados en nuestros lugares, primero van salir nuestros papitos, todos nos quedamos en nuestros lugares a la cuenta de tres... (sistematización, videos, E105, MVI\_9263)

El fragmento anterior corresponde a un momento que sucedió al final de la presentación. La M-D aprovecha la experiencia artística para favorecer condiciones para desarrollar una experiencia educativa: la experiencia escénica es artística y educativa porque es producto de un proceso creativo en el que se movilizan los contenidos de la clase. Así puede observarse en la presentación en el Teatro del Pueblo, cuando la experiencia escénica, además, vinculó a todos los actores de la comunidad escolar (Alumnos, padres, M-D, otros docentes, directivos, coordinadores, representantes institucionales).

El cuerpo de la M-D aparece poco a cuadro, como en las otras facetas; sin embargo, las apariciones son de corte diferente: sugiere, propone, hace preguntas para detonar reflexiones o para señalar puntos que pueden mejorarse pero no para indagar. Tampoco da indicaciones imperativas. La acción está dirigida al aprendizaje, escucha intereses y habilidades de los alumnos, para asignarles tareas diferenciadas y lograr la participación general de los grupos: la maestra se conduce con tacto pedagógico (Van Manen, 1998), ya que demuestra sensibilidad para interpretar al otro, da importancia a la vida interior del alumno, identifica los límites y niveles de acercamiento y exigencia aptos para cada alumno; se conduce con intuición moral (Day, 1997, p.100), se mueve con simpatía sincera y comprensión pedagógica.

La salud pedagógica es la habilidad mental y corporal del tacto, es acción consciente y lenguaje práctico del cuerpo -conciencia sensible de sí. La acción que requiere el tacto es siempre inmediata, situacional, contingente e improvisada, es la comprensión pedagógica necesaria para atender a los alumnos: sentido del humor, naturalidad, amor, responsabilidad, compromiso, esperanza, simpatía y confianza en sí mismo y en los estudiantes. (Van Manen, 1998, p. 135)

### ***Cara a los contenidos: Técnica Limón***

Es pertinente detenerse en la cara de la M-D ante los contenidos. En apartados anteriores (en el capítulo 2) analicé la propuesta curricular que sustentó el taller; ahí menciono que la clase suponía contenidos sobre alfabetización visual y técnica Limón; aunque el currículum era el mismo para las maestras seleccionadas por la Fundación Limón en el programa *SaludArte*, cada una lo abordó de acuerdo con su identidad e historia. Los encuentros de talleristas que mensualmente organizaba la Fundación Limón en colaboración con la Coordinación de Danza de *SaludArte* representaban un espacio de “red transescolar basada en la investigación que favorecía el cambio en el aula” (Day, 2007, p160). En tales espacios compartíamos nuestros procesos, complicaciones y logros sobre la propuesta del ciclo escolar que era realizar una reinterpretación de la coreografía *The Suite from The Winged* (1966), la que según José Limón, trata del deseo del hombre de volar. El relato y las planeaciones por bloque y quincenales me permitieron reconstruir este proceso.

El ciclo anterior había identificado modos de lograr el interés de los alumnos; por ejemplo, negociaba con ellos la música de su agrado y momentos de juego libre al final de la clase. En momentos de dispersión extrema la clase podía dedicar la mayor parte del tiempo a lo que llamé “*quietud y silencio*”, una forma de meditación guiada que pretendía que los chicos lograran la escucha de sí mismos a partir de poner atención en la respiración y el corazón hasta lograr la quietud completa del cuerpo para reconocer otras formas de percibirse. Al final los chicos realizaban algún comentario que podía ser del tipo: “- Soñé que volaba” “- Yo me imaginé que estaba con mi mamá. “ - Me acordé de cuando jugaba con mi perrito que se murió.”

Había descubierto la importancia de vincular la clase con su entorno para lograr un taller culturalmente pertinente, mediante la inclusión de una canción de moda en el montaje final o la realización de ejercicios de teatro corporal sobre los peces y ajolotes que vivían en la Acequia Real que hasta principios del siglo XX corría frente al edificio que hoy alberga la escuela. Los cuentos de este ejercicio los construimos colectivamente en los grupos y al final detonaron reflexiones sobre el cuidado de la naturaleza y la ecología.

Había obtenido algunos logros corporales en cuanto a la alineación, coordinación y flexibilidad, conciencia kinestésica y respiración. Al empezar a trabajar en la primaria Cristóbal Colón observé pocas habilidades para la danza debido a que las condiciones de vida de los chicos definen los modos de habitar su corporalidad. Es difícil que exploren su kinesfera dado que viven en espacios estrechos en los que su kinesfera generalmente es invadida por otras personas u objetos, por la misma razón, las habilidades espaciales de diseño, desplazamiento y dirección se ven mermadas. Me encontré con cuerpos violentados y traumatizados, por tanto contraídos; también cuerpos inseguros que no proyectan la energía y es difícil que en medio de tal entorno ellos tengan oportunidad para desarrollar la conciencia corporal. La falta de espacios recreativos hace que los chicos no puedan practicar ninguna actividad deportiva o física, por lo que encontré cuerpos obesos, débiles y con motricidad deficiente.

En el ciclo escolar anterior había funcionado desglosar los ejercicios dancísticos, como las secuencias fijas de una coreografía o un paso particular de algún son, de lo simple

a lo complejo para profundizar en el desarrollo del movimiento: por ejemplo, empezar marcando el pulso con los pies, para alcanzar la subdivisión del ritmo y luego agregar el diseño de los brazos; a veces era necesario practicar brazos y piernas por separado y posteriormente involucrar todo el cuerpo con mayor velocidad hasta lograr la memorización y el disfrute de la secuencia.

Buscaba desarrollar habilidades interpretativas y matices en la calidad de movimiento en términos de energía, fuerza, peso o flujo entendido como el impulso y control del movimiento del cuerpo. El uso de la energía define la cualidad y la dinámica, yo buscaba que los niños se hicieran conscientes de ello para que dominaran su cuerpo y reconocieran la posibilidad de expresarse a través de él. La descripción del uso de este elemento en el desarrollo de lenguajes corporales suele emplear términos como fuerte y débil o continuo y percusivo. En varios textos de coreografía y análisis de movimiento se emplean diferentes terminologías y matices (Sánchez, 2014, p. 27). Muchos de mis ejercicios tenían la finalidad de que los alumnos crearan lenguajes corporales a partir de juegos creativos. (Durán, 1993)

La invitación que me extendió *SaludArte* a participar en *Limon4kids* llegó sorpresivamente antes de empezar el ciclo escolar, cuando yo ya tenía un esbozo del plan de trabajo que provenía de mi experiencia en la escuela. El curso de *Limón4kids* duró dos semanas, en las que tomamos diariamente clase de técnica y principios de movimiento (respiración - peso, caída - recuperación, suspensión - oposición, sucesión - aislamiento, gesto - concentración). Revisamos aspectos importantes para la técnica Limón como tema y variación, tiempo y ritmo así como repertorio y su reinterpretación a través de estudios sobre la obra de José Limón. También dedicamos buena parte del curso a revisar aspectos pedagógicos como la estructura y planeación de una clase, creación de materiales didácticos, adaptación de los ejercicios a los contextos particulares, además de realizar prácticas de enseñanza ante el grupo y reflexiones grupales.

La situación de la infraestructura escolar me obligaba a tener dos días a la semana a los niños en el salón sin poder movernos y dos en el patio, esto determinaba el modo de planear mi clase: tres días a la semana planeaba clases de danza propiamente y los otros

dos, de actividades para reforzar el proceso creativo pero que pudieran realizarse en el aula tradicional. En el salón veíamos videos de danza por ejemplo o dibujamos patos ejecutando acciones como comer, nadar, volar o caminar para introducir el Son del Pato, de modo que el día de tomar clase en el patio no solo les montara el son, sino que ellos pudieran proponer acciones o matices a la versión tradicional del son en la que el ave come, nada, vuela o camina. El calendario escolar exigió productos parciales para los festivales y muestras que la escuela y la SEDU organizaban, en uno de ellos mostramos nuestra versión del Son del Pato

Me propuse vincular la propuesta de Alfabetización visual, “Mi película *SaludArte*”, y la técnica Limón con *Limon4kids*. Todo el ciclo abordamos temas de video y de técnica Limón. *El Baile de los Esqueletos* es un corto animado que detonó la exploración del movimiento desarticulado, desarrollado a partir de las posibilidades de movimiento que permiten las articulaciones del cuerpo. Al mismo tiempo revisamos nociones de gesto en danza, entendido como movimiento mínimo que puede ser significativo ya que expresa una relación, emoción, matiz, estilo o función del movimiento, y realizamos un videoclip.

La estructura de la clase de danza era constante; para primaria baja la clase empezaba en el piso para calentar y estirar enfocando algún principio de movimiento, por ejemplo caída y recuperación. Continuaba en el centro con secuencias destinadas a abundar en ese principio de movimiento y algunas para desarrollar el lenguaje y la expresión corporal. Al final volvíamos al piso para meditar con el ejercicio “*quietud y silencio*”, para dejar volar el pensamiento y la imaginación libre. Mantener una estructura constante de la clase otorga certeza a los alumnos y una guía para planearla. Me mantuve en el formato de clase profesional que yo conocía pese a las condiciones materiales del espacio; no era posible quitarse los zapatos ni saltar para evitar lesiones, pero sí recostarse en el piso que recién limpiaban después de comer, justo antes de que lo usáramos; los desplazamientos debían ser muy cortos y el espacio invitaba poco a proyectar y ampliar el movimiento. Intenté suplir tales deficiencias con la imaginación y otros recursos, por ejemplo, para hacer la clase con el uniforme no complicara demasiado el movimiento, conseguí que las niñas pudieran llevar alguna prenda que ayudara a que el uso obligatorio de falda no les estorbara

y evitaba expresamente movimientos riesgosos en piso liso con suelas lisas de los zapatos gastados.

El grupo de primaria alta, con las mismas condiciones materiales, también iniciaba con calentamiento y estiramiento en piso o de pie. Continuaba con secuencias técnicas y de lenguaje de mayor complejidad en el centro y desplazamientos con alguna consigna de movimiento, ejercicios creativos sobre un tema o principio de movimiento que se vinculaba con el trabajo en el aula, como coreografías sobre los dibujos o desarrollo del lenguaje corporal de los personajes creados en el salón.

Usé el *Son del Pato* de Tixtla y *La Guacamaya* jarocho como pretexto para introducir el tema de *El Alado*, además que los presentamos en un festival escolar del día de las madres en el que mostramos los sones más o menos de forma tradicional, aunque fueron pretexto para desarrollar exploraciones corporales sobre las alas del pato y la guacamaya. El compositor que nos hizo la música tomó elementos de estos sones para musicalizar la coreografía final. La música que empleaba en la clase venía de las sugerencias de los niños o de la Fundación Limón, también de mis constantes búsquedas para encontrar el tono emocional, ambiente o ritmo deseado para algún objetivo dancístico particular.

*El Alado* fungió como nodo articulador de todo el trabajo. En el aula, realizamos dibujos sobre los once fragmentos de *The Suite From The Winged*, después los estudiantes eligieron por equipo alguno para realizar una coreografía. En primaria alta, los dibujos inspiraron diseños espaciales, relaciones escénicas y códigos de movimiento. La idea del vuelo llevó a los chicos a desenvolverse en el espacio con nuevas propuestas.

En el grupo de primaria baja, en el aula creamos personajes alados en formato libre. Llevamos a los personajes al cuerpo, en el patio, a partir de las propuestas de los alumnos y diversos juegos creativos, después de que vieron fragmentos de la coreografía.

Otra estrategia fue proponer secuencias para que las aprendieran, algunas que fueron significativas en mi capacitación con los maestros de Fundación Limón y extraídas de la coreografía original, pero adaptadas a las habilidades corporales de los niños.

Con el pretexto de *El Alado*, también realizamos videos. Los niños crearon guiones que después produjeron con el objetivo de familiarizarse con el lenguaje visual y las herramientas para su producción.

Los personajes de los videos los llevamos al cuerpo, desarrollaron temas de movimiento o secuencias a partir de sus guiones de video. Yo les hacía sugerencias sobre su interpretación para que desarrollaran elementos de la técnica Limón; en los vídeos de registro de las clases se observa que casi nunca toco a los niños<sup>19</sup>, solo me acerco y dirijo la mirada para corregir. Para demostrar, todo el tiempo describo el movimiento mientras lo hago; mi voz es tranquila, descriptiva y toma la cualidad rítmica que deseo se exprese en el movimiento, por ejemplo, si deseo un movimiento largo, alargo la palabra para describirlo; si deseo un movimiento ligero, bajo el volumen de la voz.

*El vuelo circular, El duelo y Alas prestadas* fueron los fragmentos que elegimos para la coreografía final; los niños de primaria alta desarrollaron los fragmentos, yo hice observaciones y sugerencias para que se ajustaran mejor a la escena y agregué una secuencia en unísono – todos realizan los movimientos al mismo tiempo – que yo reinterpreté a partir de elementos de la coreografía original de José Limón. Aun así, la experiencia escénica fue un desafío en diversos aspectos; empezando por la logística que realizó la SEDU para organizar el evento y que los alumnos de las diversas escuelas llegaran ahí – que decidida por funcionarios, no por especialistas en artes – para continuar con el impacto que se generó en los alumnos al encontrarse de pronto en ese espacio tan grande y ante tanta gente – sin previo ensayo general y acostumbrados a ensayar en el pequeño patio de la escuela–, se empequeñecieron e intimidaron.

La presentación en el teatro, para la que tanto nos preparamos, no salió como esperábamos, la experiencia representó un reto grande. Para evitar que se convirtiera en experiencia antieducativa, fue necesario trabajar sobre las habilidades para el manejo de la frustración. Al final, estas habilidades representan una ganancia para el proceso educativo,

---

<sup>19</sup> Los protocolos de la SEP insistente en que los maestros no deben tener contacto físico con los niños. En cada reunión con SEDU y en su comunicación digital se insistía a los profesores acatar dicha norma. Para los maestros de danza tocar a los alumnos es una herramienta didáctica puesto que pretendemos incidir en los cuerpos de los alumnos.

sin embargo, una función mal organizada pudo haber desmoronado todo el trabajo de la comunidad.

Nos basamos en la estructura de la coreografía para hacer la video danza final; para cumplir con el objetivo del programa *Mi película SaludArte* los niños propusieron tomas de acuerdo con el movimiento y lo que desearan enfatizar, en un intento por fusionar ambos lenguajes. Solo algunos niños lo lograron, permití que cada uno decidiera cómo participar

La M-D dirige los procesos creativos hacia la autonomía e invita a los alumnos a decidir y solucionar por sí mismos de manera colectiva para alcanzar el dominio de algún contenido; para ella, la educación implica procesos de libertad y autonomía de las comunidades. Esto en el momento de crear la obra, no así en los preparativos para las presentaciones en los que la maestra se muestra mucho más directiva, como lo expliqué en la faceta de la M- A (maestra directora artística).

Las observaciones realizadas durante los videos demuestran que la M- D responde a objetivos pedagógicos, por ejemplo que los alumnos aprendan a realizar un video y manejen la cámara, conforme a lo cual determina acciones como no intervenir para que los alumnos encuentren la forma de resolver, de cruzar el bosque del que ni yo misma conocía la salida (Ranciére, 2007). Los alumnos responden a la interacción en favor del objetivo pedagógico, generalmente, por ejemplo buscando la manera de conseguir orden, organizarse para la actividad, aunque les cuesta coordinarse.

En una toma puede mirarse, en el salón de clases, a una alumna con un escritorio frente a ella dispuesta en posición inicial para la toma, antes de que empiece la acción se escucha a la maestra y los alumnos proponiendo y dialogando con toda la intención de colaborar; aunque al final la calidad de las tomas es escasa.

Alumno: ¡Ya!, ya cállate

Alumna: Representando a Angélica, Wendy, Azul y Brisia, Ángel y Jonathan

Alumno: Recoge la sudadera... No, no te viste Wendy. No! mira!

Maestra: ¡Acércate, esperen! ¡ahí! así como que se mueven

Alumno: Tienes que hablar ahora. (Sistematización, videos, E50,MOV00040 (2))

Ante esta cara de M-D, los alumnos se muestran generalmente entusiasmados, aunque no siempre tienen claridad en roles, guiones y el uso de la herramienta o lenguajes artísticos. En el grupo hay alumnos realizando otra actividad diferente a la filmación, su participación es indirecta: a veces se limita a no entorpecer la toma. Llevó tiempo para que los alumnos asumieran su participación en las clases, que se apropiaran del trabajo, que reconocieran que su participación era igualmente significativa cuando era activa y protagónica y cuando debían dejar el lugar a otros compañeros. En esos momentos su rol, aunque secundario, era igualmente importante para alcanzar el objetivo colectivo y así lo asumieron.

Hay videos en que lo anterior se observa claramente, por ejemplo, en los que corresponden al proyecto *Alado con plastilina*, varios fragmentos (MOV00010 y MOV00023) no contienen más diálogo o acción que lo que se encuentran prescritos en el guion, es decir que son cortes perfectos para incluir en la versión final del video. Los actores coinciden en la expectativa del trabajo.

La M-D, en su interacción, mira al otro con sus características particulares y al entorno para lograr los objetivos educativos. Por ejemplo, que aprendan a usar la cámara y nociones de producción de video para hablar sobre sus fiestas tradicionales. La interacción también se matiza según el objetivo pedagógico, a veces desea introducir el contenido, a veces que lo pongan en movimiento, pero también busca cumplir con la institución como un otro ante el que la maestra se pone cara a cara. Esto es claro en los videos que se usaron únicamente como registro en los que se observa una subfaceta de la M-D en que su objetivo era cumplir con exigencias institucionales. Los registros para enviar evidencia y compartir con el músico, contienen audios en los que se alterna el recurso nemotécnico de la secuencia de movimiento con regaños. La voz de la docente expresa cierta molestia e impaciencia. Se logra el registro sin mucho cuidado en la toma ni en el desempeño de los niños. La maestra dirige toda la acción desde atrás, se siente siempre presente. Un alumno ayudó a grabar, como estrategia para que la maestra se centrara en el control y dirección. Los alumnos siguen indicaciones y proponen, pero se ven aburridos. (Anexo 1, Cuadro 2).

Los videos realizados para responder al requerimiento institucional suelen ser aburridos y tediosos, tanto por la actitud de los participantes como por la falta de creatividad que expresan. No hay propuestas de los alumnos, casi no se expresan, se ven desmotivados. La maestra dirige para mostrar lo que supone desean ver las autoridades.

M-D se centra en labores docentes; este tipo de actividad implica acciones diversas porque contempla las interacciones de los múltiples actores educativos, así encontramos a M-D frente a los alumnos, a la comunidad, las instituciones y los contenidos. En este caso la M-D prioriza los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y se conduce en favor de ellos en coordinación con los otros actores educativos. “La enseñanza y el aprendizaje escolar se basan, en el fondo, en el ejercicio de la pasión (y compasión) de los maestros en el aula como un elemento más de la comunidad de aprendizaje en general” (Day 2007, 156). La M-D matiza la cara en cada encuentro con el otro, es la *prhene* más compleja.

### **Cara de duda.**

En este punto aparece una nueva faceta de *prhene*, mi cara de duda, inquisitiva e indagadora, la cara de la que investiga. Me expreso en el texto con la voz de la investigación académica, con actitud de búsqueda y distanciamiento ante mi experiencia. Mi cuerpo escribe y lee, con los estragos que esto le provoca. Reflexiono sobre mi práctica; deseo comprenderla y que el dinamismo de mi identidad docente siga en movimiento, que dance. El otro es mi lector, deseo compartirle mi experiencia, no le veo la cara.

*Prhene*, el alma docente, “fluye entre lo intelectual, el sentimiento y la práctica a través de la recreación, la indagación y el reaprendizaje de la comprensión del mundo y de nuestras experiencias y memorias” (Irwin, 2004 en Hernández, 2008, p. 104). La reflexión sobre mi práctica docente se ha centrado en el Taller de Danza del ciclo escolar 2016-2017, sin embargo tiene antecedentes años antes, cuando inició mi formación y práctica dancística. Continúa hasta el momento en que escribo y se proyecta hacia el futuro como un proceso continuo de conocer, hacer y producir. Mi identidad docente se desarrolla de manera rizomática, en cualquier punto puede dar origen a una nueva ramificación reflexiva, recursiva, introspectiva y receptiva siempre relacional, como en el trabajo a/r/tográfico

(Irwin, 2013, p 109), en el que la investigación es una práctica de vida de saber y hacer, en el que mis prácticas de educadora se convierten en lugares de investigación y yo en investigadora de mi propia práctica.

Las voces de *phrene* se confunden, sus objetivos y motivaciones artísticas, educativas o investigativos aparecen articulados. Tampoco son nítidos los aspectos que emergen de la formación artística, académica o de la experiencia docente previa, está en movimiento y responde a la memoria de la experiencia. La motivación, pensamiento o sentimiento predominante en la voz y acción de cada *phrene* se vislumbra en algunas reflexiones contenidas en el relato y se observa en los procesos registrados en las fotos y los videos.

La maestra, artista e investigadora dialogan desde sus formas diferenciadas de hacer como si fueran tres almas, tres mentes, tres cuerpos que se expresan diferente en torno a motivaciones diversas, con distintas voces, argumentos, objetivos, métodos, expresiones de sí, quizá articulados por el sentido de arte y docencia de la maestra que es uno, pero inacabado, dinámico e historizado. Sin embargo *phrene* el alma docente es una sola que se expresa en diferentes facetas. El sentido de identidad personal y profesional “puede conceptualizarse como el resultado de la acción entre experiencias personales de los docentes en el entorno social, cultural e institucional” (Sleengers y Kelchtermans, 1999, p.579, en Day, 2006, pp 69), es “el proceso por el que una persona trata de integrar diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (Epstein, 1978, p.101, en Day. 2006, pp.69). *Prhene* es un yo docente coherente e integrado. A continuación abundo en ello.

### **Caminando fui lo que fui**

Torres (2017) se refiere al cuerpo docente como aquél en el que se inscriben saberes y experiencias, por ejemplo: el reconocimiento de mi cuerpo ajeno al barrio, con mi propia historia inscrita como alumna y maestra de danza, que sin embargo, pretendía incidir en los cuerpos de los niños que tenían otra historia, otro ideal y otro entrenamiento que no se parecía al que me había formado en mis clases de danza folclórica, técnica limón o danza butoh. Mi cuerpo tuvo que encontrar la forma de caminar por el barrio, ataviarme y

conducirme apropiadamente para que mi cuerpo docente y el de mis alumnos pudieran dialogar.

Los pequeños cuerpos en desarrollo de mis alumnos y el mío, cuerpo formado en danza académica, encontramos puntos de encuentro en el estrecho patio de la escuela, el espacio de la clase. Aprendimos a escuchar – yo a ellos, ellos a mí, entre ellos, a sí mismos y al entorno –, a valorar y aprovechar los recursos -los cuerpos, el espacio, los materiales- al mismo tiempo que exigir lo requerido para la clase -condiciones de trabajo, disposición de las partes, calidad, compromiso, vestuario y otros materiales-.

Torres (2017) analiza la trayectoria docente de algunos profesores de danza independientes en contextos no formales, para ello ofrece un esquema con el que podemos revisar la trayectoria docente que está narrada en mi relato, que también se desarrolla en contextos no formales, principalmente. La autora ofrece una guía para el análisis en torno a los saberes y la identidad docente dinámica que se construye en la trayectoria.

En mi caso, la formación académica – en etnología y psicología – y mi formación dancística ecléctica atraviesa mi forma de mirar, significar y practicar el arte, la danza y la docencia. Si bien me formé académicamente como coreógrafa en el Centro de Investigaciones Coreográficas del Instituto Nacional de Bellas Artes (CICO- INBA), las otras vetas de mi trayectoria dan un tono particular a mi práctica docente así como las experiencias con el trabajo artístico como creadora - directora de escena, video y *performance*. Los aspectos teóricos y de experimentación creativa están presentes en mi práctica docente.

La antropología me permitió conocer y valorar otros saberes dancísticos con sus respectivas formas de enseñanza aprendizaje y su papel en las sociedades. La psicología me mostró la posibilidad de expresar aspectos profundos del ser a través del cuerpo -lo cual a veces puede ser terapéutico- y la coreografía me aportó las metodologías para lograr objetivos antropológicos y psicológicos. Mi familiaridad con la danza independiente de la década de 1980 – con la que me relacioné en mi lugar de trabajo– me enseñó sobre la danza en el espacio público y su relación con el baile popular. Finalmente, mi trabajo con poblaciones especiales no profesionales en espacios independientes me ha dotado de la

convicción de que todos pueden y deben bailar así como de ciertas herramientas para lograrlo.

Había identificado características y necesidades de las zonas populares de la CDMX gracias a mi participación en el programa *SaludArte* en la Colonia Buenos Aires de la delegación Cuauhtémoc y en el Barrio de La Merced. Además de desarrollar ciertas habilidades para impartir la clase de danza en estos contextos, como mantener la atención siempre receptiva ante cualquier incidente. En este tipo de espacios los alumnos son muy impredecibles, la cultura escolar es abierta.

Moreno (2008, pp. 172) se refiere a lo que Bourdieu describe sobre la trayectoria. La considera una serie de posiciones ocupadas por un mismo agente en los estados sucesivos del campo; en el caso de un docente de danza, la trayectoria implica gestión de capitales en un contexto determinado que los ubica en el sistema de posiciones y disposiciones del subcampo de la enseñanza de la danza.

Los capitales que se ponen en juego en la trayectoria intervienen en la identidad docente; éstos son los saberes personales de los maestros, adquiridos en la vida y la familia, además de lo relativo al cuerpo. En mi caso, conocí los bailes de salón a través de mi familia materna y mis andanzas por la CDMX, aprendizajes que me permitieron entrecruzarme con los saberes previos de los alumnos sobre el baile en el barrio y usarlo como puente para exponerles a otros de mis saberes de danza.

Como alumna y como intérprete sabía de la trascendencia de la experiencia escénica en la infancia, ya que en mi vida representaron acontecimientos parteaguas que me enganchó a la danza. Tal recuerdo guio mi práctica en cuanto a la insistencia en la disciplina, asistencia, concentración y reiteración en el ensayo; claridad y memorización de las coreografías, dominio y presencia del espacio escénico. Aunque a mis alumnos muchas veces les pareció excesivo, según lo mostraron en las expresiones faciales que quedaron registradas en los videos; para mí representaba un saber fundamental de los inicios de mi profesión dancística.

Los profesionales de la danza acostumbramos cierta vestimenta y usos característicos del espacio. En toda mi trayectoria en *SaludArte*, las condiciones materiales nunca se asemejaron. A lo largo de mi trayectoria forjé una expectativa que, al no cumplirse, me detonó frustración por no poder ejercer como yo suponía debía hacerlo un docente de danza. También me hizo sentir lástima hacia los alumnos, bajo el supuesto que así era imposible que recibieran una clase de danza o lo que para mí significaba una clase de danza. El sentido de la docencia en este aspecto, finalmente se movilizó hacia la aceptación y dignificación de las condiciones materiales de mis alumnos como un potencializador de habilidades docentes, creatividad y otras.

Como mencioné, mi formación en danza ha sido ecléctica –folclor, clásico, contemporáneo, jazz, butoh- y entre tantas bifurcaciones he tenido maestros que dejaron improntas conforme a las cuales he continuado el ejercicio de mi práctica docente: Mi maestro de danza folclórica de la infancia y adolescencia me enseñó el valor de la danza y de una función bien montada; el maestro Arturo Chavarría se esforzaba para lograr buenos montajes en contra de todos los que no compartían su idea sobre la importancia de la danza y los buenos montajes.

A los quince años, el maestro Arturo me enseñó la importancia del profesionalismo aun en espacios no profesionales. Tomé sus clases en una academia de baile de una colonia popular, él me presentó el rigor de la técnica ante todo y me permitió creer que yo podía ser profesional si me esforzaba técnicamente. Aprendí a pensar la danza y a gozar la docencia con el ejemplo de dos profesoras que se llamaban Ana, como mi abuela, la más grande maestra de mi vida. Estas mujeres me enseñaron a ser coherente con los principios, crítica con los preceptos, activa contra lo injusto, rigurosa, disciplinada, rebelde. Las maestras de *Limon4kids* me demostraron pasión por, fe en y compromiso con la danza y su docencia que no creo que me abandone.

Los vínculos más duraderos los he forjado en torno al arte, también he armonizado relaciones personales gracias a ella; tales aprendizajes afectivos – emocionales me convencieron de que la clase podría servir a mis alumnos para vincularse con su familia, barrio, compañeros, etcétera de una forma más armónica. También me incliné a creer que la

perseverancia, expresión de las emociones y tolerancia a la frustración son habilidades especialmente importantes y necesarias en el desarrollo de las personas y que las artes pueden favorecer tales aprendizajes, como me sucedió a mí. Gracias al arte he logrado integrar lo que pienso y siento para poder comunicarlo y afrontarlo de una mejor manera.

Torres (2017) también menciona habilidades prácticas incorporadas sobre las que se puede reflexionar, en mi caso la formación académica universitaria que había recibido – antropología y psicología- me permitían una conciencia fundamentada de mi práctica que se nutrió de herramientas y argumentos. También es posible reconocer en el relato rutinas, hábitos y valores de la danza previamente aprendidos y adaptados, como la estructura de una clase que se muestra invariable, aunque las partes se llevan a cabo de forma diferente según la edad de los alumnos y otras variables como el objetivo de la clase. El valor de la escucha, autoconciencia, concentración y la respiración es defendido por la docente aunque los alumnos no siempre muestran disposición.

Mi trayectoria como maestra y alumna de danza me proporcionó aprendizajes sobre la enseñanza del arte: por ejemplo, el formato de una clase, las secuencias de danza, los juegos creativos, ejercicios de desplazamiento, etcétera. En el momento del Taller en La Merced era fuerte la influencia de la propuesta de *Limon4kids*, además de que ha sido la única formación específica que he recibido para ser maestra de danza.

El saber docente es un aprendizaje inacabado, el alumno seguirá escribiendo su trayectoria para trascender al aprendizaje adquirido (Torres, 2017). Como alumna de *Limon4kids* cobré conciencia de lo inacabado de mi práctica, de que nunca quedará fija, puesto que cada contexto y cada encuentro con alumnos exige movilizar todos los saberes previos

Torres (2017) también menciona la construcción de saberes experienciales en el oficio docente que se refieren a saber ser y saber hacer, saberes que no se adquieren institucionalmente y difícilmente se encuentran sistematizados. Es poco probable que un docente de arte reciba formación formal para ser tal, mucho de lo que sabe sobre el oficio se adquiere en la experiencia vivida, como me sucedió a mí. Nunca planifiqué ser maestra, un día me encontré frente a grupo dando un taller de autoestima y luego uno sobre el

trabajo del antropólogo. En una ocasión un amigo me pidió mi currículum porque había una vacante de maestra de danza y la coordinadora determinó que yo cumplía con el perfil adecuado. Me asumí plenamente como docente cuando se volvió común que mis alumnos me interceptaban por la calle diciendo: “-Maestra de danza”, mientras saludaban.

El oficio docente es artesanal puesto que se pule en la experiencia, solo así aprendí teoría y práctica del control de grupo, esa “capacidad intangible e intransmisible que distingue a los neófitos de los experimentados Es una actividad delicada compuesta por ritmos apropiados, firmeza, confianza interés, constancia, sentido de ritmo y cadencia que permite convocar a los alumnos a trabajar en lo que se le propone” (Rockwell, 2013, p.501). Para mí significaba dirigirme a los niños en correspondencia con su edad y habilidades, hacer diagnósticos rápidos de los grupos y los alumnos para entender sus conductas, reconocer su contexto, etcétera. También así identifiqué formas de lograr ciertos aprendizajes, ejercicios o recursos específicos, así como la modulación de mis interacciones.

Por ejemplo, siempre funcionaba que pequeños grupos fijaran un objetivo creativo en común, la consigna de la maestra simplemente era que debían alcanzarlo de la mejor manera. Aprendí que mientras menos interviniera en el proceso, mejores resultados obtenían y mejor fluía la colaboración en el equipo; como cuando les hablé de los fragmentos de la coreografía *The Suite from The Winged*: todos los alumnos realizaron dibujos con el título de cada fragmento de la obra con técnica libre pasamos tres o cuatro clases con esta actividad en las que yo me limitaba a permanecer en el aula y proveer algún material. El efecto benéfico de mantenerme al margen fue más evidente en la siguiente parte del ejercicio, en el que los chicos se organizaron en equipos, eligieron un dibujo y, basado en este, desarrollaron un fragmento coreográfico. Pasaron varias clases más en las que participé muy poco, tres de estos trabajos con muy pocas modificaciones sugeridas por mí, conformaron la coreografía que presentamos al final del ciclo escolar.

Un asunto fundamental en la docencia es saber estar ante el otro: los saberes de la relación pedagógica implican saber conducirse ante los alumnos, la afectividad en las interacciones es fundamental. En La Merced, por ejemplo, los niños no acostumbran recibir

caricias o palabras amorosas, para mí eso era natural, tuve que encontrar otras formas de conducirme amorosamente y con familiaridad, como escucharlos y atender sus preocupaciones, tomar sus sugerencias, preguntar sobre aspectos personales con genuino interés como a un amigo, difuminar la relación de poder en el aula, cumplir promesas, ser amable y bromista.

Fue necesario identificar las necesidades y características de cada alumno, no sólo en términos artísticos o dancísticos, sino lo que fuera necesario para aportarles condiciones que les permitieran tener experiencias educativas dirigidas a mis objetivos pedagógicos. A veces era necesario conocer su situación familiar u otros aspectos de su vida fuera de la clase, del programa y de la escuela. Los factores de la buena enseñanza implican un sesgo afectivo y axiológico, que dirige la preocupación del docente hacia el cambio. La enseñanza es una profesión regida por valores e ideales que sostiene la esperanza (Freire, 1970 y Goleman 1995 en Day, 2006) como cualidades internas del maestro:

el empeño continuo por alcanzar la excelencia (de él y de los demás); la preocupación y la valoración por el desarrollo, y un compromiso profundo para dar las mejores oportunidades a cada alumno. La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje (tanto las suyas como la de sus alumnos), su preocupación y compromiso por ser lo mejor posible en todo momentos y en toda circunstancia en beneficio de sus alumnos. Tiene relación directa con el entusiasmo y la pasión. (Day, 2007, pp.32)

Los vínculos afectivos hacen que el docente se sienta especialmente comprometido y preocupado por algún alumno en particular, como cuando conocía sus situaciones adversas. El docente aprende a identificar síntomas de problemáticas extraescolares y sabe también que no tiene más margen de acción que el tiempo que dure la interacción en la clase, esto implica sentir al otro ser sensible y reflexivo: el tacto pedagógico (Van Manen, 1998, en Torres, 2017, p. 146).

El tacto permitió, por ejemplo, pasar de la exasperación con cierto alumno que sabotaba las clases a dedicar la mayor cantidad posible de alusiones a los pericos, cuando fortuitamente descubrí su interés por tales aves. Me enteré de su violenta e inestable

situación familiar, comprendí el sabotaje como un modo de expresar su enojo, así que si los pericos los hacían sonreír e interesarse, era, quizá mi única oportunidad de aportar algo. Fue necesario ser sensible para interpretar las motivaciones profundas de su actitud, mantenerme equilibrada mientras encontraba el vínculo con el alumno y la intuición para identificar el tema de los pericos como detonador que me permitió cierta comprensión de la naturaleza y circunstancias del niño.

Van Manen (1998), como arriba señalé, afirma que la salud pedagógica es la habilidad mental y corporal del tacto, es una acción consistente que se beneficia de la reflexión, es un lenguaje práctico del cuerpo conciencia y sensible. La “acción que requiere el tacto es siempre inmediata, situacional, contingente e improvisada” (p .135). En el ejemplo anterior el tacto se expresa en la comprensión pedagógica que implica atender al alumno con actitud natural –sin sorprenderme de su conducta–, amor –con paciencia– , responsabilidad – es mi deber aportar a todos los alumnos– , esperanza – de que existe un modo de incidir– , simpatía – a mí también me gustan los pericos– , confianza – en que el alumno desee aprender, y sentido del humor – sus bromas saboteadoras eran bastante graciosas – .

Los saberes de la profesión, como intérprete y coreógrafa, también se articulan en la práctica. Mirar hacia la calidad del producto escénico, reconocer los requerimientos de una presentación en términos profesionales, apreciar la importancia de un buen proceso para un montaje aceptable – en términos de la exigencia de la profesión escénica –, ensayar los agradecimientos al final de la función, son saberes propios del campo ajenos al contexto y extraños a prácticas docentes de disciplinas no escénicas. Como creadora, conozco y aplico ejercicios que funcionan para los intérpretes y también para fines educativos: por ejemplo reconocer y explorar cierta cualidad de movimiento en un análisis (tiempo, espacio, energía y peso) o el uso de imágenes y referentes extra dancísticos para lograr cierta cualidad interpretativa.

En el ejercicio de dibujar y reinterpretar los fragmentos de *The Suite from The Winged*, por ejemplo, mis intervenciones para reforzar las propuestas de los alumnos provenían de herramientas y juegos creativos así como de los principios de la técnica

Limón para pulir aspectos como el uso de la respiración, limpieza de trazos espaciales, matices en las cualidades de movimiento, presencia escénica, precisión en el lenguaje corporal, etcétera.

En un caso, el dibujo sugería un diseño espacial que los chicos deseaban coreografiar, ellos avanzaban por el espacio en un trazo específico moviendo los brazos como alas. Me pareció, sin embargo, que le faltaba veracidad. Trabajamos con la respiración para vincularla con el movimiento y dar cualidades de ave planeadora en el desplazamiento. Vimos imágenes de aves planeadoras y meditamos, en quietud y silencio, para aludir a la imaginación que permitiera otras formas de mover los brazos durante el vuelo. Realizamos ejercicios y juegos con el objetivo de lograr la escucha en el grupo y así obtener entradas y salidas coordinadas en respuesta a la conexión lograda a partir de la mirada y la respiración.

Mi experiencia me permitió poner en juego saberes de origen diverso en un contexto particular como cuando montamos el *Son de la Guacamaya* (Son jarocho) y *El Pato* (Son de tarima tixtleco) para tener referencias a formas de festejar la fiesta de la Candelaria en otras partes del país. Los alumnos descubrieron que la fiesta es importante en el barrio y en otros lugares en los que la tradición tiene un matiz propio. Al mismo tiempo la exploración corporal del movimiento de estas aves resultó un pretexto para detonar imágenes sobre seres con alas para desarrollar lenguajes corporales que pudieran vincularse con la técnica Limón y *The Suite from The Winged*. En este ejemplo, se observa cómo articulé mi saber de danza folklórica, etnografía de la danza, técnica Limón y coreografía. Permití que mi apropiación de saberes interactuara para compartir con los chicos algo que les invitara a hacer su propia reinterpretación corporal, sin que necesariamente les indicara como hacerlo.

La calificación de un “buen maestro” se determina, en parte, desde el imaginario de cada persona con sus propias construcciones sobre arte y docencia, las cuales configuran un modelo de identidad que interactúa con las construcciones de otros actores educativos, como son los alumnos, los padres, las instituciones, etcétera; las cuales también contribuyen a la auto aceptación del maestro. A mí no me parecía tan importante el control

del grupo, no lo nombraba así, ni estaba entre mis búsquedas hasta que los directivos me hicieron saber que era un requisito para ser un “buen maestro”. Lo resignifiqué como la habilidad para favorecer condiciones óptimas que permitan que una clase transcurra. Logré negociar tal sentido con las autoridades, cuyo significado aludía a niños sentados y en silencio. Para mí ha sido más importante responder a la necesidad de los alumnos que a los requisitos institucionales, sin embargo, no me convencía de ser buena docente mientras los directivos no me reconocieran como tal. En todo proceso identitario el saber de sí y el modo en que me pienso dialoga con las representaciones del otro sobre mí, en este caso mi representación del “buen maestro” se puso en juego con la de los directivos.

La identidad del profesor está inacabada en tanto se mueve y transforma en experiencias de sedimentación o interrupción que responden a improntas herencias o creaciones propias (Torres, 2017, p. 160). El ser humano está inacabado y condicionado por la herencia, esta puede ser superada cuando nos percibimos en el mundo, con el mundo y con los otros como sujetos históricos, conscientes y responsables en una búsqueda constante de corte ético, político y social para la transformación (Torres, 2017, p.161). El inacabamiento del humano, por tanto del docente, implica que no es posible existir sin asumir la lucha como postura ética-política que vuelve imperiosa la práctica formadora esperanzada:

Me gusta ser hombre, ser persona, porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable, que soy o seré decente, que manifestaré siempre gestos puros, que soy y seré justo, que respetaré a los otros, que no mentiré escondiendo su valor porque la envidia de su presencia en el mundo me molesta y me llena de rabia. Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad. (Freire, 1997, pp.52)

El rol educador, por tanto, implica cuestionamientos constantes hacia la propia formación que le permita estar activo en y con el mundo a través de la conciencia para potenciar la capacidad creadora hacia una educación liberadora como postura política en la que educador y alumnos son activos como sujetos (Torres, 2017, 164). Bajo este enfoque, resalta la trascendencia de pequeñas acciones docentes que invitaron a la emancipación, como decir a un equipo: “¡Resuélvanlo!” – en respuesta a inconformidades internas – o la invitación a que organizaran de forma autónoma y colectiva el tiempo y el espacio en su tiempo libre. Tales acciones expresan el sentido político del arte y la docencia que había gestado a través de muchas experiencias de mi trayectoria y que definen mi identidad. La resolución autónoma de conflictos para mí significaba invitar a mis alumnos a formular soluciones creativas y con ello a volar, imaginar, a confiar en sí mismos, en sus semejantes y en las instituciones, a tomar decisiones y dialogar: a ser libres. La metáfora de *El Alado* cobró especial relevancia en este contexto ya que, como lo mencionaba José Limón, la obra habla del deseo del hombre de volar como metáfora de viajar, conocer cosas nuevas y ser libre.

“Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando”. Este es otro saber fundamental para la práctica educativa; es un imperativo ético no un favor, de otro modo estaríamos transgrediendo los principios éticos fundamentales de nuestra existencia. Como menciona Freire (1997), “lo bello de ser persona se encuentra en la posibilidad y el deber de pelear a favor del respeto a la autonomía y a la identidad del educando” (p. 60).

Puedo asegurar que uno de los saberes más importantes que movilicé en mi experiencia en La Merced fue el de hacer de lo cotidiano algo divertido. Recuerdo cuántas veces los chicos me hicieron olvidar malas experiencias del día. Ellos saben pasarla bien aun con todas las adversidades que puede tener un niño en el barrio, han aprendido de los adultos a vivir como el ave Fénix: elevar el vuelo después de renacer de las cenizas que deja el fuego. Actitud ante la vida que hoy representa un nuevo saber para la construcción de mi identidad docente que no se detiene mientras se movilicen saberes en la práctica.

Torres (2017) no contempla lo que yo llamo: los saberes negados. En mi experiencia en La Merced reconozco no haber movilizado saberes con los que sí contaba y

que, quizá, mis alumnos demandaban: desde la danza de la oscuridad, vals, reggaetón, hasta cuestiones sobre prostitución, piratería, sexualidad, etcétera. En mi experiencia había adquirido saberes que deliberadamente excluí de mi práctica por no saber cómo integrarlos, por parecerme impertinentes, por falta de tiempo o porque no interesaba impartirlos.

Tales han sido las improntas de mi experiencia en el oficio docente, como todo maestro, enseñó lo que soy. En el relato que fue objeto de análisis para esta investigación (Anexo 3) se narra mi paso por otros barrios de la CDMX, el trabajo con pacientes psiquiátricos, mi trayectoria académica institucional, etcétera; experiencias que resultaron fundamentales y por tanto definen mi práctica.

El relato autobiográfico es útil para reconstruir los recorridos donde los maestros identifican experiencias, momentos y encuentros significativos en su formación y para ejercer el oficio de educador, así como para conocer el sentido que le asignan (Bolívar, en Torres, 2017, p 53), tal y como se ha manifestado en el análisis de mi relato.

Los archivos audiovisuales y el relato se entrecruzan para evidenciar las facetas que permiten vislumbrar múltiples “yoes” que interaccionan. Los datos cuentan su propia historia e invitan a reconstruir la trama en términos de cualidades morales, emocionales, estéticas y significativas – creación de significados– que pueden proyectarse hacia el futuro (Connelly y Clandinin, 2008, p.48). Mis maestros de danza a lo largo de mi vida, al enseñarme, también me enseñaron a dar clase, los valores y sentidos del campo, además de influir en lo que danza y la docencia de la danza representa emocionalmente para mí aun hoy. Tales significados y emociones seguirán acompañándome.

Bolívar (2002, pp. 55-56) señala que la narrativa no es únicamente una metodología sino una forma de construir y reconstruir la realidad que el sujeto articula a partir de su experiencia asignando significados a través de la reflexión que crea la identidad que decide contarse, recordarse y compartirse en el relato en el que la persona representa la experiencia vivida.

La representación de mi identidad docente, la que decido representar, queda inscrita en el relato (Anexo 3) en donde aparece el yo plurivocal (Connelly y Clandinin, 2018, p.41)

propio de la investigación narrativa. El relato autobiográfico, el único generado ex profeso para esta investigación, permite reconocer la articulación dinámica de los saberes en la identidad docente como el gesto que matiza el rostro, son los saberes movilizados en contextos particulares. Las facetas de la cara son indistinguibles en la práctica, pero este análisis reflexivo permite mirar las caras de *phrene*, ya no como manifestaciones de múltiples personalidades, sino como facetas que expresan modalidades de *phrene*, el alma viva, y por tanto dinámica y en movimiento.

La M-E (maestra entrevistadora investigadora) es la faceta que busca por dónde ir, cara al camino, indaga en el otro para reconocer las rutas pedagógicas a seguir. La M-D (maestra docente) se encuentra cara a cara con la comunidad escolar, tiene subfacetas puesto que cada encuentro requiere una interacción particular aunque esté centrada en objetivos pedagógicos. De cara al sol, mirando lejos y alto, M-A (maestra directora artística) determina sus acciones hacia objetivos artísticos de calidad profesional. En la práctica cotidiana, sin embargo, *Phrene es una sola*. Las facetas aparecen de un momento a otro y de forma articulada indistinguiblemente. La maestra investigadora ha indagado lo que la maestra docente necesita saber para alcanzar sus objetivos pedagógicos y aplicar estrategias docentes para lograr fines artísticos de calidad. *Phrene* es el alma docente que equivale a la identidad docente dinámica -discontinua, fragmentada y sometida a cambio-:

El profesional de nuestros días “moviliza un complejo de identidades ocasionales en respuesta a contextos cambiantes” (Stronach y cols., 2002, p117). Esas movilizaciones se producen en el espacio que media entre la “estructura” (de las relaciones de poder y estatus) y la “agencia” (el influjo que podamos tener nosotros y otras personas) y la interacción entre estas repercute en la forma de verse los docentes a sí mismos, es decir, en su identidad personal y profesional. (Day, 2007, p. 72)

La identidad dinámica requiere de la reflexividad como un compromiso de la docencia, aunque como bien sabemos, la rutina del entorno escolar no deja tiempo para tomar respiros en los que la práctica reflexiva tenga su lugar. Podemos distinguir variedades y niveles de reflexividad: puede ser en, sobre, acerca de, durante la práctica. La

reflexión implica crítica de la práctica para mejorarla, la enseñanza críticamente reflexiva está informada por la reflexión crítica que requiere un compromiso permanente con la investigación que pueda compartirse y nutrir a los docentes de otras experiencias. He identificado las facetas del alma docente que he nombrado *Phrene*, gracias a un ejercicio reflexivo de investigación que, justamente, se nutrió de las cavilaciones de otros y pretende incitar más introversiones. El docente debe ser un profesional que consuetudinariamente profundice sus pensamientos sobre el quehacer y sentir: “para afirmar su identidad profesional como agente de cambio, es esencial el autoconocimiento” (Day, 2006, p.125).

#### **4. Segunda parada: El extenso terreno**

En el transcurso de la investigación he explorado un extenso territorio, sin lograr asirlo. Al empezar este trabajo tenía interés en indagar sobre la relación entre el arte y la comunidad en la educación artística, era el objetivo de mi investigación; pensaba que al final del camino encontraría conclusiones. Ha resultado que tal relación es un terreno extensísimo para explorar, no es el lugar de llegada, sino un espacio para conocer y reconocer, donde las infinitas veredas siempre ofrecen nuevos paisajes. En este punto de mi trabajo quizá pueda ofrecer una descripción general y provisional para guiar a otros viajeros interesados en reflexionar sobre el tema.

Las características identitarias, culturales, históricas y sociales del barrio que anteceden y contextualizan al taller – como revisamos en el capítulo 2– permitieron una experiencia particular en el ámbito de la educación artística. Las relaciones sociales y las expresiones estéticas interactúan de modo que los vínculos comunitarios se afectan en el entorno barrial, por tanto, no fue extraño que la clase de arte interviniera en las interacciones de los participantes en términos de armonizar la convivencia, así como para promover el intercambio y la organización autónoma, como más adelante abundaré. Las planeaciones muestran cómo se vinculó el contexto barrial con el taller.

Las escenas representadas en las carpetas de archivos fotográficos que revisé para esta investigación, aportan evidencia sobre los procesos de la práctica docente que vinculan la comunidad y el arte. La revisión de tales materiales empíricos aporta evidencia de procesos educativos que involucran a la comunidad e inciden en ella, es posible observar las interacciones, sus sentidos y la modificación de los mismos en el curso del taller de arte.

La preocupación sobre la comunidad ya estaba presente en mi identidad docente antes del taller en La Merced, debido a diversas vivencias en las que el arte sirvió para vincularme con personas y grupos. También estaba presente una connotación de acceso a la formación artística y deportiva como ideal de justicia social.

Recuerdo mis primeros acercamientos a la danza: a mí mamá le gustaba el baile, y creo que aún le gusta. En la escuela básica iba a talleres y clases por la tarde y en verano. Recuerdo natación, teatro, gimnasia, ballet. Yo pensaba que así era la vida, que todos los niños aprendían esas disciplinas, por lo menos alguna. Quizá fue hasta que llegué a la universidad pública cuando me di cuenta que algunos de mis compañeros no sabían mucho de arte o no practicaban deporte. Entonces no pensaba en ser maestra, pero me parecía sorprendente, incomprensible y lamentable que mis compañeros no hubieran disfrutado como yo de las artes y el deporte. (Relato autobiográfico, p. 2)

El relato autobiográfico me permitió identificar experiencias de las que nació mi interés acerca de la relación entre arte y comunidad. La narración esboza los procesos, desde la perspectiva de la docente, a partir de los cuales reconstruí la formación dinámica del sentido de arte y docencia que subyace a mi práctica, caracterizada por una connotación ético-estética y política.

En este apartado, también revisaré algunas implicaciones teóricas de la relación entre educación artística y comunidad que permiten analizar lo acaecido durante el taller. Posteriormente me referiré a la experiencia del ejercicio de *El Alado*, montaje realizado durante el taller, en términos de experiencia crítica (Woods, 1997). Concluiré el capítulo con algunas anotaciones sobre los vínculos interdisciplinarios y comunitarios desarrollados a partir de las experiencias educativas, estéticas y artísticas en relación con las implicaciones del marco curricular que acotó la experiencia. En el que recurrentemente se mencionan conceptos como agencia, ciudadanía o comunidad con sentidos no idénticos entre sí, ni necesariamente consensuados –como puede observarse en el capítulo 2 en la parte que se refiere al análisis curricular– En mi indagación teórica revisé las nociones y agregué la idea de vínculos y solidaridad como categorías intermedias que me permiten profundizar en la experiencia del taller. Algunos de estos conceptos ya estaban en mi interés previo sobre la posible relación entre educación artística y comunidad.

La noción de vínculo es central para el análisis en un doble sentido: por un lado, hace alusión el efecto de la experiencia estética como catalizadora de reacciones que

inciden en los vínculos comunitarios; y por otro se refiere a una experiencia en que las disciplinas artísticas -video y danza- también se vinculan a partir del *Alado* como nodo.

### ***Mitojtia*, expresiones estéticas en sentido amplio**

*Itoj* es el verbo en náhuatl que se puede traducir como danzar o bailar, sin embargo, la traducción no es literal. El sufijo *-ia* lo sustantiviza: *itojtia* es la danza. Es más común encontrarlo como *mitojtia* por su conjugación en la forma reflexiva “me danzo a mí”, en náhuatl siempre es un verbo reflexivo con alusiones a lo ritual: lo que mueve.

Conocí la palabra *mitojtia* en la Sierra Norte de Puebla, donde los *maseaulmej*<sup>20</sup> comúnmente se refieren al ensayo, al grupo de bailarines, a la procesión religiosa donde se presenta y a la fiesta recreativa y religiosa como “la danza”. En el español coloquial de México quedó como *Mitote* que puede entenderse como reunión, fiesta, alboroto, celebración, diversión, pelea o chisme. La palabra en náhuatl tiene un sentido amplio y reflexivo que involucra a la comunidad en el entorno, así como a los participantes en su relación entre ellos y con el contexto.

La idea de *mitojtia*, en el sentido en el que la usan los *maeseulmej*, permite ampliar la idea de danza e integrarla con expresiones estéticas diversas para que en la práctica docente se favorezcan experiencias de educación artística situadas en sus contextos particulares, en este caso, el barrio de La Merced. En este sentido, es importante tener en cuenta la interacción de mis saberes dialogantes con el entorno, los participantes y sus relaciones.

Me llama la atención que los *maseulmej* y otros pueblos originarios clasifican las expresiones estéticas de manera distinta a la división occidental de las disciplinas artísticas. Los músicos, la música, la indumentaria, los accesorios, los coordinadores de los grupos de danza y de la fiesta, la celebración donde se ejecuta la danza, todo es parte de *mitojtia*. De un modo semejante, en La Merced, el *sonidero* involucra formas de escuchar ciertos

---

<sup>20</sup> Hombres comunes, gente del pueblo hablantes de náhuatl.

géneros de música, una estructura organizativa, una estética del vestuario y el movimiento así como interacciones específicas entre los asistentes.

Las expresiones estéticas, la vida social y sus ciclos se interrelacionan estrechamente tanto en la Sierra Norte de Puebla (Sánchez, 2018) como en el barrio de La Merced (Paz, 2015) así como en muchas partes de lo que fuera Mesoamérica (Kirchhoff, 1943) y que hoy conservan elementos de este legado en los pueblos originarios en donde pueden observarse procesos de larga duración histórica.

Las expresiones dancísticas pueden considerarse conductas restauradas como lo menciona Toriz (2017), siguiendo a Schechner (2011) y los estudios del *performance*; las cuales se caracterizan por representar maneras de conducirse con respecto a procesos de aprendizaje de conductas adecuadas en cada cultura; “es un modo de adaptar y desempeñar los roles de acuerdo a las circunstancias. Estos actos producen normas, costumbres, tradiciones y convenciones” (Toriz, 2017, p. 207). Funcionan dentro de un marco normativo e histórico.

La idea de conducta restaurada permite reflexionar sobre las expresiones dancísticas en relación con los que danzan: en este caso, los alumnos, en relación con los procesos y productos creativos de la clase y de su tradición. También permite pensar el arte, la danza y demás actividades artísticas durante el taller en relación con la comunidad. Interacción que se media por la imaginación y los aspectos emotivos en unas condiciones contextuales particulares que suelen ser adversas. Las condiciones materiales, simbólicas e históricas del entorno de los alumnos deben considerarse en los procesos educativos para potencializarlos: “creo que en México tenemos grandes dificultades las cuales aportan a nuestra imaginación y creatividad. Siempre lo he vivido de esa manera” (Cruz, en Cabrera, 2016, p.36).

Las condiciones sociales y materiales de un contexto educativo caracterizado como de bajo desarrollo no necesariamente implican un impedimento para las experiencias educativas de carácter estético, si se atiende a las convenciones estéticas previas de las comunidades escolares que permiten que las percepciones sensoriales sean representadas e interpretadas y por tanto competan profundamente a los participantes.

Las conductas restauradas implican una toma de decisión sobre la selección de las acciones, un entrenamiento o preparación, roles específicos de los participantes, un manejo del tiempo y del espacio extracotidiano, así con un imaginario visual y auditivo a través de convenciones estéticas – indumentaria, escenarios, ornamentos, decoraciones, objetos, instrumentos, uso del cuerpo y la voz– que generan una adecuación estética y performativa que comunica y motiva por vías extrarracionales (Toriz, 2017, p.228). “Se involucran todos los sentidos de los participantes y ejecutantes; escuchan música y plegarias, ven símbolos visuales, paladean comidas consagradas, huelen incienso y tocan personas y objetos sagrados” (Turner, 1982).

Arnheim (1986) menciona que las percepciones visuales – extensible al resto de los sentidos– son pensamientos, dado que implican actividad cognitiva y no sólo registro mecánico de estímulos físicos. Lo anterior supone que pensar el mundo no es diferente a contemplarlo directamente (p.27). El percepto, el concepto sensorial, es general e identificable, útil para “sacar provecho de la experiencias” (p.40).

Los perceptos de la comunidad de cualquier estudiante no pueden ser ignorados en la práctica docente si se desea favorecer experiencias estéticas-educativas. Ello implica atender “el dominio de evidencias originarias sobre el cual reposa como fundamento toda construcción” (Rozas, 2016): el mundo de vida intersubjetivo de los alumnos.

Habermas entiende el concepto de mundo de la vida como un horizonte de convicciones comunes aproblemáticas, que se extiende como telón de fondo de las prácticas intersubjetivas asociadas a los actos de habla (Rona & Rozas, 1991). Estos últimos también son entendidos como prácticas que permiten la coordinación de acciones, al posibilitar acuerdos racionalmente motivados, y como medios tendientes al fin general de entenderse. (Rozas, 2016)

Los perceptos enraizados en el mundo de vida suponen certezas intersubjetivas que identifican a las comunidades y dan sentido a sus acciones. Ello es evidente en los juegos del lenguaje donde “las formas de vida se vehiculizan en un campo articulado donde las propias racionalidades proveen los marcos instituyentes, estableciendo el juego

de lo posible y lo imposible, así como de la posibilidad de ser subvertidos (Butler, 2001, citada por Rozas, 2016)

Los perceptos se construyen intersubjetivamente y suponen los contenidos del “sentido común”, difícilmente se problematizan de manera consciente, puesto que se percibe como un mundo dado desde el comienzo o nacimiento de cada actor (Leal, 2006).

El mundo cotidiano según Schütz

nos es común a todos y, en él, cada uno vive y actúa como un hombre entre sus semejantes, un mundo que se concibe como el campo de acción y orientaciones posibles, organizado alrededor de su persona según el esquema específico de los planes y las significatividades que derivan de ellos. (Schütz, 1974, en Leal 2006)

Las expresiones estéticas y dancísticas pueden leerse como lenguajes del cuerpo y de los sentidos con los que los usuarios significan sus mundos de vida. Eulalia Guzmán (en Sten, 1990) menciona que la “danza es una oración en que las energías en acción sustituyen al verbo”. Se refiere a los pueblos mesoamericanos prehispánicos, sin embargo, esta afirmación puede extenderse de manera general y es aplicable para los habitantes del barrio de La Merced puesto que son herederos de un proceso de larga duración con legado prehispánico.

Conocer un lenguaje, como los del cuerpo, implica conocer una forma de vida, su uso acota el mundo de los actores. Wittgenstein (Mier, 1999 en Ferreiro, 2009) menciona que una forma de vida es el sentido convergente con el que se relacionan aquellos patrones recurrentes de acción (de hacer y sentir, de actuar e interactuar) en que se expresan los significados de ciertas nociones compartidas por un grupo social. Las formas de vida son el “fundamento” no expresado de nuestra acción de ahí que definan los alcances de nuestros intentos de dar sentido a un acontecimiento.

En el caso del taller de arte pude identificar patrones recurrentes de acción de los alumnos: modos de comunicarse, de moverse, de hablar, de nombrar que me permitieron poner en juego los sentidos de mi mundo de vida con el de los alumnos. Los docentes deben reconocer los saberes de los alumnos sustentados en sus mundos de vida:

conceptos, sentidos, relaciones de poder, dinámicas sociales, relación con el entorno. Enseñar exige respeto a la autonomía de ser y por tanto a los saberes previos de los estudiantes (Freire, 1997) que involucran mundos de vida y perceptos:

El profesor que menosprecie la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente, su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. (Freire, 1997, p.57)

Para ser *Mijotiani* (danzante) en la Sierra es necesario estar familiarizado con el mundo de vida de los *maseualmej*: la interpretación o significado que la comunidad otorga a las percepciones de los sentidos, significados construidos culturalmente a partir de la inteligencia de la percepción mediada por los perceptos (Arnheim, 1986). De igual modo, es necesario conocer el mundo de vida de los habitantes de La Merced para ser parte del baile *sonidero* en honor a la virgen. El docente que imparte educación artística-estética trae consigo su propio mundo de vida, con perceptos y sentidos, construidos dinámicamente e históricamente – como revisamos en el capítulo anterior – que son percibidos como dados. El docente requiere una actitud reflexiva para que la interacción de sus propios mundos de vida pueda ponerse en juego con los de los alumnos, de modo que se favorezcan las experiencias educativas.

La educación artística tiene el potencial de incidir en el entorno a través del arte y sus funciones sociales (Chalmers, 2003), así que debe reconocerse que cada comunidad vive de manera particular las expresiones estéticas. El docente de educación artística debe identificar cómo sus alumnos viven las expresiones dancísticas y las estéticas fuera de las aulas – sobre todo en contextos diversos como en el barrio de La Merced –, así como el modo en que articulan tales expresiones con su identidad, saberes, recreación, religiosidad, estatus social, realce estético, valores, continuidad y cambio.

El barrio en cuestión es icónico de los sectores populares de la CDMX, su inasible particularidad ha intrigado a muchos que hemos deseado comprender tales mundos de vida, cuyos perceptos no siempre alcanzan a ser interpretados de entre el embate a los sentidos que implica inmiscuirse en La Merced. Por ejemplo, presupuestos que insisten en la dificultad que le representó a Monsiváis (2017) describir a La Merced, esa “lógica que depende de la imposibilidad descriptiva” (p.35), que define este territorio como

la depositaria (el museo, el entrecruce, el ágora) de las culturas populares de este siglo, de todo lo que se vive y se ama y se memoriza y se olvida y se teme y se frecuenta. Aquí están las claves o llaves del esoterismo, las tradiciones de la herbolaria indígena, las supersticiones y los credos (intercambiables), los gustos y los fanatismos. La mirada cataloga y la mirada se extravía. El oído entremezcla a Pedro Infante y Celia Cruz y Lucha Reyes y U2 y Madonna y el Tri. El olfato discierne y se rehúsa a discernir. Al tacto lo hace a un lado la muchedumbre de manos en la misma dirección. (p.36)

El argumento anterior, sostiene que en el barrio de La Merced la Ciudad de México “encuentra raíz, razón nutricia y gozosa permanencia” (Monsiváis, 2017, p 37). En él destacan las alusiones a los sentidos, como esos perceptos que no alcanzan a ser significados, que no se encuentran en el mundo de vida del escritor – ni míos– y por tanto, complican describir el barrio.

¿Cómo poner en interacción los mundos de vida de docentes y alumnos en la práctica educativa en educación estética - artística? La experiencia estética en la experiencia *communitas* quizá sea una vía. Las expresiones estéticas tiene la capacidad de expresar lo público y lo individual y por tanto incidir en ambos rubros:

El zumo exprimido por la prensa del vino es lo que es a causa de un acto interior, es algo nuevo y característico. No representa simplemente otra cosa. Sin embargo, tiene algo en común con otros objetos y está hecho para atraer otras personas distintas de la que lo produjeron. Un poema y una pintura ofrecen un material que ha pasado por el alambique de la experiencia personal, y no tiene precedentes en la existencia o en lo universal; pero, sin embargo, su material provino del mundo

público y tiene así cualidades en común con la materia de otras experiencias, mientras el producto despierta en otras personas nuevas percepciones de los significados del mundo común. (Dewey, 2008, p. 93)

Ello es especialmente interesante para el docente de educación artística, ya que abre la posibilidad de favorecer procesos que tocan lo comunitario al mismo tiempo que el ámbito de lo individual: el mundo público y común que se pone en juego con las experiencias personales. La comunidad existe como performativo político que “no tiene un en-sí mismo, como señala Gropo (2011); no hay una postulación de una identidad previa, sustantiva, que pueda describirse de manera densa, con un contenido específico, sino que la comunidad es precisamente la falta de todo eso” (p.66). La comunidad se caracteriza por carecer de un contenido específico que la defina.

Turner (2008, p. 116) menciona que el hombre es un animal actuante que se hace a sí mismo, es auto performativo, se revela a sí mismo en el performance que le permite reflexionar a nivel social y grupal. Dilthey refiere que la visión del mundo, como todo lo que motiva, tiene que plasmarse en performance (en Turner, 2008, p. 122). Los contenidos sobre lo propio de cada comunidad se definen a sí mismos en la performance comunitaria. El discurso sobre la comunidad se constata y se ejecuta, dotándola de sentido, y por tanto es un acto ilocutivo, como lo es un acto de habla. La acción de nombrar o ejecutar los contenidos de la identidad comunitaria implica crear, presentar, discutir, representar tales contenidos.

La conducta restaurada en el *performance* hace presente un evento, un tiempo pasado o el repertorio de la memoria corporal que se hace presente al estar ahí (Toriz, 2017). En este sentido, el performance no implica representar sino actualizar. Requiere presencia corporal para la transmisión, producción y reproducción de conocimiento. De manera similar, Judith Butler (1988, en Toriz, 2017, p.210) usa el término “actos sedimentados” para indicar que un cuerpo asume performativamente su género mediante actos renovados, revisados y consolidados en el tiempo.

Ello supone que existe un cuerpo de experiencias, una tradición de *communitas*, sabiduría -inteligencia adquirida al participar en los diferentes tipos de conductas

restauradas que encarna la expresión del mundo de vida que subyacen a la experiencia colectivas. Turner (citado por Toriz, 2017, p. 218) se refiere a que el ritual, que es un tipo de performance con la característica tácita de comunicar los valores más profundos del grupo, contiene un potencial innovador de la cultura; es un medio por el que se pueden efectuar transformaciones estructurales en un sistema sociocultural relativamente estable. Esto sucede en tanto que se ejecuta una secuencia compleja de actos simbólicos, un proceso, que revela y transforma aspectos de la cultura.

Schechner (en Toriz, 2017, p. 210) le llama “partitura” a la organización de segmentos de conducta restaurada en una secuencia de acciones o movimientos que conforman un performance o acto performático que generalmente es dictado por “personas respetadas” que, en el cuerpo, tienen el conocimiento performático necesario para la creación de partituras. Lo anterior es interesante para la educación artística-estética, ya que abre la posibilidad de que ella favorezca la problematización de los acuerdos tácitos que subyacen a los mundo de vida o la vida cotidiana, así como sucede en las conductas restauradas; si el docente se posiciona como persona respetada que conozca sobre el gusto estético y el lenguaje de los alumnos que se actualizan en sus propios tipos de performance.

En este punto destaca la idea de *communitas*, “ley implícita de la integridad del todo que surge de las relaciones entre las totalidades”(Turner, 2008, p. 120), como noción que permite reflexionar sobre la función cohesionadora y política de los tipos de performances, así como sobre lo que puede decirnos respecto de la cultura, conducta y pensamiento de una comunidad. *Communitas* es el caos fecundo, el reino de la posibilidad de la liminalidad en donde las “estructuras de vivencia (*erlebnis*) grupal son replicadas, desmembradas, renombradas, remodeladas y convertidas en significativas” (Turner, 2008, p.110) durante un estado de éxtasis y unión en el que “el sentido de armonía con el universo es un hecho evidente y todo el planeta es experimentado como *communitas*”.

Los espacios teatrales y rituales son tipos de performances que inciden en las tipologías sociales, porque en ellos asoman modelos alternativos de la sociedad. La actividad escénica es liminoide<sup>21</sup>, implica una protoestructura que precede a las formas

---

<sup>21</sup> Turner distingue lo liminar en el rito -como proceso generador de topología social- de lo liminoide en las

innovadoras. El ritual, en cambio, es liminar y antiestructural. La clase de arte se ubica en el espacio liminoide, por tanto, puede proveer de protoestructuras que surgen como posibilidades del estado liminar de la *communitas* y así aportar contenidos a la performance comunitaria como sucede en el espacio liminar de *mitojtia* en la Sierra.

### **Sobrevuelo: *El Alado* como experiencia educativa crítica.**

En este apartado reviso el proceso creativo de *El Alado*, la reinterpretación de *The Suite form The Winded* del coreógrafo José Limón, en la escuela Cristóbal Colón. Aludo a la noción de experiencia educativa crítica de Woods (1997), con énfasis en el estado *communitas* que puede gestarse en algunas fases. El estado *communitas* es el momento en donde surgen protoestructuras liminoides, las cuales posibilitan la transformación de los sujetos y la colectividad. Tales transformaciones pueden trascender a la experiencia, tanto en el ámbito de la institución educativa como hacia el entorno. Los significados de lo comunitario también se pueden trastocar, en este caso, tal trascendencia se favoreció cuando se vincularon los contenidos del taller con las expresiones estéticas del barrio.

Las experiencias educativas críticas son momentos o periodos que tienen “enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo emocional” (Woods, 1997, p. 18). No pueden preverse, muchas veces suceden inesperadamente en condiciones no controladas, ni anticipadas: son como chispazos que iluminan algún aspecto problemático y al mismo tiempo ofrecen soluciones. Las experiencias críticas son equivalentes a un acontecimiento, es decir, una experiencia que trastoca y exige ser significada.

El desarrollo del alumno sucede de manera inusualmente acelerada durante la experiencia crítica, las cuales representan un gran momento de educabilidad puesto que impulsan el desarrollo moral y conceptual. Promueven acciones determinadas en conjunto con los otros, lo que permite trascender a los intereses previos y desarrollar nuevos.

---

las artes escénicas, que surge del ritual social total. Lo liminoide abarca todo tipo de actividad crítica, creativa, libre, voluntaria, innovadora, independiente, reflexiva, autorreflexiva y lúdica. Tiene carácter plural, fragmentario y experimental y comprende actividades artísticas, literarias, científicas y políticas. En el espacio liminar se rompe la estructura - es anti estructural- para volver a la estructura apropiada en el momento postliminar. Lo liminoide es protoestructural porque es innovador, experimental y de repertorio variable. (Geist, 2008, p.10)

También incita cuestionamientos sobre diferentes aspectos de la cotidianidad. Todos los participantes de la experiencia educativa crítica son susceptibles a sus impactos. Los profesores aprenden, cuestionan y se transforman, es común que reafirmen ideales e identidades. Este tipo de experiencias son poco común, aunque son centrales en la perspectiva de los alumnos, de los profesores, el profesorado y las instituciones. Inciden en la autoimagen y las relaciones de todos los actores. (Woods, 1997)

Este tipo de experiencia siempre responde a la necesidades de los alumnos, sus estructuras cognitivas y afectivas preexistentes. La relación maestro alumno es negociada constantemente. El profesor es un mediador en el aprendizaje cooperativo, busca desarrollar un marco de comprensión compartida con el estudiante. En donde el contexto del estudiante, compartido o comprendido por el docente opera como un andamiaje para las exploraciones de los niños, como una “estructura cognitiva para trepar” (p. 22). De este modo, los estudiantes son activos en torno a su aprendizaje y los productos del mismo.

Tales aprendizajes pueden incluir “formas racionales y algorítmicas pero también experiencias estéticas y pensamiento poético” (p.23), que no sólo son valiosos para la educación artística sino que pueden ser la única forma “verdaderamente respetuosa de relacionar a las personas con las cosas que nos rodean” (Bonnett, 1991 en Woods, p. 23).

El proceso creativo de *El Alado* tiene las características y condiciones de una experiencia educativa crítica. La experiencia cobró una importancia inesperada para los alumnos, la profesora, la escuela y las instituciones (SEDU y Fundación Limón). Las intuiciones desarrollaron nuevas maneras de trabajar, dentro de su marco normativo, para atender a las necesidades del proceso creativo. Por ejemplo, ante la prohibición de realizar registro visual en las escuelas básicas, el departamento jurídico tuvo que investigar para desarrollar un documento por el que los padres autorizaran tales registros.

La escuela confió en el proceso. Las coordinadoras escolares, aún sin claridad sobre las implicaciones del proceso creativo en la educación artística, se dejaron llevar por el flujo alegre de los niños; sumaron su compromiso para facilitar las condiciones necesarias para realizar el trabajo artístico. Tal actitud alcanzó a los padres de familia. Ellos también se sumaron.

La fe en el proceso incitó a que los directivos tomaran decisiones arriesgadas, que no eran propias de su rol de representante de la institución escolar en la CDMX; como ir caminando de la escuela al teatro por las calles del Centro Histórico con todos los alumnos y la cooperación de algunos padres o la realización de cambios de vestuario con asistencia de los maestros y otros alumnos.

Los padres y el entorno familiar fueron algunos de esos aspectos iluminados por el chispazo de la experiencia. La ausencia de algunos padres en los procesos formativos de los alumnos se volvió más evidente; con *El Alado*, algunas familias reconsideraron su participación y el modo de involucrarse. Tenía un alumno cuyo cuidado había quedado a cargo de la abuela, a quien se le dificultaba cumplir con las exigencias de la manutención, crianza y educación del chico; resultó que otros familiares decidieron adoptarlo de facto durante el proceso de *El Alado*, lo que repercutió favorablemente en la actitud del chico. En la celebración final los nuevos tutores lucían alegres y orgullosos respecto al desempeño del chico.

También se evidenció el contexto violento de los ámbitos domésticos. La experiencia crítica no lo solucionó, pero el espacio del taller de artes se convirtió en el lugar seguro para algunos chicos, donde podían estar alegres, ser propositivos y expresar curiosidad al mismo tiempo que alejarse del agobio que implica vivir en un entorno de violencia doméstica. Los niños expresan frecuentemente en las entrevistas que la clase les gusta porque pueden “descansar”; si consideramos que se mantenían ocupados durante las cinco horas a la semana que duraba el taller, podemos suponer que el descanso se refiere a un cambio de ritmo, ambiente y actitud respecto a situaciones externas a la clase; quizás su entorno familiar, quizá el mismo ámbito escolar.

En mi papel de tallerista ratifiqué mis ideales sobre el papel del arte en la educación y el desarrollo de los niños, aprendí mucho del entorno de mis alumnos; logré valorar y comprender su mundo de vida. A partir de mi vinculación con ellos desarrollé un modo de crear e impartir clase que sólo fue posible con la implicación de todos los actores educativos.

La magia de la experiencia educativa es inasible, no se puede registrar en su totalidad ni describirse. La vivencia es tan intensa que el detalle pasa por alto. El desarrollo de los niños siguió el cauce de su necesidad y su propia ruta. Cada alumno dio muestra de algún tipo de desarrollo o transformación del que no puedo dar testimonio minucioso aquí, salvo reproducir comentarios que los alumnos hicieron durante las entrevistas. Reconocen sus propios avances y debilidades, expresan su sentir al respecto, hablan del reconocimiento de los logros por parte de otras personas y del deseo de compartir lo aprendido:

T (11 años): “La clase de arte me sirve para responder mis exámenes de la escuela en la mañana, me sirvió para entrar al concurso de dibujo y para reflexionar sobre más cosas que antes no sabía”.

M (10 años): “Me gusta porque aquí hago cosas que nunca hago en ninguna otra parte; es mejor quedarme en la clase, porque en la calle me la paso pegando o diciendo groserías. Aquí hacemos cosas diferentes como dibujar o bailar.”

M (12 años): “Me hace sentir muy feliz que puedo hacer representaciones o aportar movimientos para hacer coreografías”.

W (6 años): “Ahora pienso diferente porque puedo sentir que vuelo por las nubes”.

J (10 años): “Me gustó cuando hicimos el ave, el círculo y la pelea de gallos, me gustaban los pasos. Me sentía en un obra de verdad, me sentí feliz”.

D (10 años): “Me gustó bailar el café con pan y el fragmento de Alas Prestadas, aunque no nos salió tan bien porque nos confundimos por los nervios. Porque el espacio aquí es chiquito y no estamos acostumbrados al teatro. Me gustó estar en el escenario, me sentí emocionada y nerviosa”.

J (11 años): “A veces vamos al teatro y me pongo nerviosa y no sé ni qué hacer pero es mejor seguir en la clase para que pueda perder ese miedo”.

M (8 años): “Me sentí muy feliz en el teatro, me sentí como los profesionales. Ahora le puedo decir a los demás compañeros que estudien y le echen ganas para que puedan llegar a subirse a un teatro”.

V (7 años): “Me gustó cuando fuimos al teatro porque mi mamá y otras personas me felicitaron, nunca me habían felicitado”.

I (8 años): “A mí me gustaría ser maestra o doctora. Si soy maestra, puedo enseñar lo que he aprendido”.

Los alumnos mencionan que el taller de artes “les sirve” más allá del momento de la clase, durante el taller lo “poético y lo estético” permitieron que los niños se relacionaran con su entorno y con otras disciplinas del currículum escolar como Historia y Geografía de México, Ciencias Naturales y la Asignatura Estatal, por lo menos.

La experiencia educativa crítica también contribuye al desarrollo de habilidades emocionales: permite reconocer, nombrar, expresar y controlar estados de ánimo. Los alumnos “aprenden unos de otros, trabajan a su ritmo, pierden temor al fracaso, mejoran la autoimagen y la confianza” (Gallton y Williamson 1992, en Woods, 1997, p. 24). La expresión de las emociones respecto al trabajo artístico es recurrente en las palabras de los niños, generalmente las expresiones en torno a la clase son positivas. Hablan de la posibilidad que les brindan las expresiones artísticas para manifestar afectos. Comentan cómo se sienten en situaciones específicas relacionadas con la clase sobre las que refieren satisfacción, ansiedad (nervios), felicidad, frustración, miedo o libertad:

V (7 años): “Me gusta cuando hacemos los ejercicios de imaginación [*meditación*], a veces me imagino que mi mamá me acaricia o me da un regalo, se siente... no sé cómo se llama ese sentimiento... mmm...pero me gusta”

W (6 años): “Cuando me molestan me enojo, pero cuando juego se me quita y me siento feliz, también cuando sentimos que volamos en la clase de danza. A mí me gusta volar en el cielo cuando imagino que hay aire que me lleva”.

D (10 años): “Cuando tengo una emoción le cuento a mi mamá o si no está y no lo puedo hablar, puedo dibujar o puedo bailar”.

T (11 años): “Se me hace bonito ver cómo se expresan las personas. Siento felicidad porque los demás van a ver los videos”. “Yo creo que puedo seguir mis sueños, como cuando bailamos y nos sale desastroso, pero lo importante es seguir intentándolo”.

La educación artística permite alcanzar y profundizar en las emociones en relación con la vida, proporciona experiencia para la búsqueda de emociones auténticas a partir del ensayo y error y organiza emociones que finalmente pueden liberarse.

Los alumnos de la primaria Cristóbal Colón pudieron enunciar con claridad que se sienten limitados en su vida cotidiana, al mismo tiempo que contrastaron tal vivencia con la amplitud espacial que pudieron lograr al imaginar que volaban. Fue necesario aludir a sus recuerdos emotivos, que son reserva de la memoria de la que se echa mano para profundizar en la experimentación de las emociones, esto favorece el autoconocimiento y el desarrollo de la identidad.

La experiencia crítica también permite desarrollar habilidades socioemocionales como comprensión del otro, aceptación de la diversidad y empatía:

D (10 años): “Me siento bien con mis compañeros aunque sean desastrosos y a veces groseros, sé que hay algo más en ellos. Por ejemplo, Axel cuando pone atención lo puede hacer muy bien”.

Representación e identificación:

W (9 años): “Aquí me puedo expresar cuando hacemos trabajo en equipo, yo me expreso cuando hago algo en equipo”.

Trabajo colaborativo y compañerismo:

J (11 años): “Todos pusimos empeño, no se valía que alguien lo hiciera mal si todos estábamos tratando de hacerlo bien. A mí me hacía sentir un cosquilleo cuando volábamos, se veía muy padre cuando todos se empeñaban, todo era muy divertido”.

Así como la percepción de tener un objetivo colectivo cuyo resultado corresponde al esfuerzo conjunto.

M (12 años): “Me gusta el taller porque presentamos nuestro trabajo, juntos, que hemos hecho con el esfuerzo de todos”

M (11 años): “Me gustó el ensayo. Me gustó cuando fuimos a bailar al teatro, también las clases cuando dibujamos. Me gusta hacer nuestra obra, de nosotros.

En el capítulo previo describí la faceta de la maestra docente caracterizada por su disposición cara a cara a los alumnos, tal actitud favoreció la experiencia educativa crítica en cuanto a la relación con los alumnos de forma colaborativa, no autoritaria y democrática que permitió que ellos se apropiaran de sus procesos y productos. En los videos se observa a los alumnos tomar decisiones colegiadas sobre aspectos del trabajo artístico. Las decisiones en el marco de un proceso autónomo transcurrían en torno a significados propios de la comunidad y compartidos por los alumnos.

Mis propuestas se encaminaban a buscar vínculos entre sus sentidos preexistentes y los contenidos que yo pretendía impartirles. Por ejemplo, les pedí dibujar las escenas de *The Suite Forn The Winded* les dije los títulos y ellos los significaron con sus propios contenidos. Más tarde a partir de sus dibujos desarrollaron las escenas coreográficas echando mano de los principios de movimiento de la técnica Limón. Un alumno dibujó una pelea de gallos para la escena *El Duelo*, más tarde la reconstruyó corporalmente desarrollando los principios de respiración y peso de la técnica Limón. La escena le resultaba muy significativa al estudiante porque aludía a los gallos del palenque de su pueblo, referente compartido por varios alumnos, muchas veces en tono nostálgico.

Atender a la necesidad expresiva de los alumnos permitió que se apropiaran del proceso de *El Alado*, fluyeran a su propio ritmo y de forma autónoma en lo individual y lo colectivo. Así puede observarse en sus testimonios:

V (7 años): “Me siento cómoda en la clase porque puedo descansar o tomar agua cuando yo quiera”

D (10 años): “Yo quería interpretar al cuervo, me pareció interesante ser un ave. Por eso trabajé con Jessica, a ella se le ocurrió la historia y nos dirigió”

M (8 años): “Cuando toca la clase y alguien falta, no podemos avanzar. Pero yo lo puedo practicar en mi casa porque ya sé cómo danzar, por eso lo puedo hacer”

Los beneficios para los alumnos abarcan el desarrollo emocional y social, el descubrimiento de sí y de los otros, la creatividad, la confianza, la ampliación de saberes sobre su cultura y de la gama de la diversidad cultural. En el taller encontraron un espacio de apoyo, libertad y equidad que se “contagia de forma que aparenta magia”. La experiencia estética puso en juego los elementos que hicieron que *El Alado*, funcionara como experiencia educativa crítica. Los ingredientes mágicos de la reinterpretación de *The Suite from The Winded* que se articularon para tal efecto fueron las condiciones del proceso creativo, la composición y adaptación de la música, la coreografía, el guión, la expresión corporal, etcétera.

Hasta aquí he descrito el proceso de *El Alado* como experiencia educativa crítica a vuelo de pájaro, con mirada panorámica sin detalles de lo que significó reconocer las expresiones estéticas del mundo de vida de los alumnos, fuera de la escuela, para que sirviera de andamiaje durante el proceso creativo de *El Alado* como experiencia educativa crítica. A continuación me detengo en lo que más me llama la atención de este tipo de experiencia: el estado *communitas*.

### **Rutas convergentes: Communitas**

Es difícil poner en palabras la sensación de participar en una experiencia *communitas*, esa que surge cuando nos volvemos parte del todo en conexión con los otros y

el entorno, cuando predomina la impresión de estar viviendo algo muy importante y trascendental: el estado en donde todo converge. En el ámbito escolar puede surgir del esfuerzo grupal en el que los profesores alumnos, directivos, padres y demás actores educativos están en común acuerdo con el “espíritu del equipo”.

Estas experiencias pueden desarrollar un sentido de unidad en el entorno escolar, como también suele suceder en las experiencias escénicas y otras formas de conducta restaurada en las que se contagia el entusiasmo y los participantes se complementan en conocimiento y habilidad para desarrollar nuevos modos de trabajar juntos. La comprensión de los otros adquiere nuevas concepciones que, a su vez, impactan las nociones de uno mismo en relación con los otros.

En el caso de la primaria Cristóbal Colón, el trabajo de *El Alado* obedeció a formas y estructuras diferentes que la mera reproducción de la socialización externa a la escuela. El espacio de la clase permitió que dichas configuraciones se flexibilizaran hacia modos más aptos para el trabajo en donde las relaciones exteriores cobraron menor importancia. Ello abrió posibilidades de nuevos roles, el ensayo de protoestructuras, que pueden transformar las actuaciones de las personas una vez que haya pasado la experiencia crítica en el estado postliminar. El proceso de *El Alado* incidió en el modo en que catalogamos a los alumnos y cómo se relacionaban en respuesta a las percepciones que tenían unos de otros. Algunas fases del taller fueron un lugar para practicar nuevas formas de ser, un espacio de posibilidades para todos los actores educativos; sobre todo los alumnos. La experiencia crítica permitió que los alumnos ensayaran nuevos roles, que rompieran con su estatus previo durante las experiencias *communitas* en las que practicaron otras formas de ser y de relacionarse:

Fulano ya no sólo era “el más latoso y grosero de todos sus hermanos”, sino que resultó ser el más creativo en cuanto a aportes coreográficos y de expresión corporal.

Mengana “la que no entiende bien y no habla con claridad”, comprendió y se sumó al objetivo, dirigió a su equipo para lograrlo, lo que hizo necesario comunicarse oralmente con claridad.

Perengano “el mejor alumno, el que ya no puede aprender más en esa escuela porque el nivel de sus compañeros es bajo”, aprendió que para la danza se requieren otras habilidades que no tenía tan desarrolladas, superó la frustración de encontrarse con algo que se le dificultó y comprendió que necesitaba a los demás para hacer la coreografía.

Zutano “el que hace *bullying*, el niño violento que viene de una familia violenta” controló y canalizó su energía y determinación para coordinar a sus compañeros, ya no por intimidación sino porque lo reconocieron como alguien que los podía guiar. Muchas veces fue un gran asistente de dirección.

El espacio liminar donde sucede *communitas* ofrece la oportunidad de romper con las estructuras para caer en un caos fecundo de donde pueden surgir otras formas de relacionarse a partir de las transformaciones de los sujetos. En la *communitas* los individuos se despojan de estatus y rol. Al volver a la estructura, en el nuevo orden, después de ensayar un rol experimental; Fulano, Zutano, Mengana y Perengano ya han podido ser otros a la vista y al aval de todos. Quizá esa es la magia, de la que habla Woods (1997), la que hace nacer nuevas personas y un nuevo espíritu colectivo que surge de experiencias fuera de lo común como también puede suceder en las fiestas del barrio.

Las entrevistas aportan indicios de que los chicos transitaron experiencias del tipo *communitas* y algunas transformaciones en torno a ellas. Los alumnos perciben claramente la diferencia entre el espacio de la clase y su entorno cotidiano, expresan experiencias intensas en torno al taller que los hacen sentir diferentes, vivir cosas nuevas, se sienten libres y activos, al mismo tiempo que se saben parte de su ciudad, su país, la naturaleza y el universo con su particular forma de ser.

M (12 años): “Me agradó mucho lo que hicimos, pues se hizo para representar cómo se hacen algunas fiestas en algunas partes de ciudades, países y así. Como aquí”.

D: (10 años): “Me siento libre cuando soy un ave, voy viendo todos los paisajes, así puedo volar aunque yo nunca me he subido a un avión”.

I (8 años): “Me gustó cuando hicimos el ejercicio de que éramos pollitos y nos atrapaba el águila, se sentía como si fuera verdad que volábamos”.

M (12 años): “Me siento libre cuando en las actividades de danza me dejan proponer pasos y podemos hacer movimientos de salto. Yo casi no puedo saltar, porque mi pantalón se rompe y me regañan”.

T (11 años): “En mi casa no puedo saltar porque vivo en el último piso. No puedo saltar, porque mi mamá tiene sus vírgenes y se caen, se rompen y me regaña. No puedo saltar, no puedo jugar con la pelota, no puedo gritar. ¡En la clase sí!”.

El proceso creativo de *El Alado* funcionó como un espacio liminoide, las protoestructuras que ahí surgieron no necesariamente trascendieron al orden social exterior al taller o la escuela. Durante el taller insistí en vincular elementos culturales del barrio para tender puentes que permitieran a los niños involucrarse. La alusión a fechas festivas locales, la música popular, la religiosidad, el reconocimiento y aplicación del formato de sus celebraciones, – como la procesión – la presencia de temáticas sobre circunstancias compartidas – como la migración, la inseguridad, la situación habitacional, entre otras– fomentaron el involucramiento, desdibujaron la separación entre la escuela y la vida y abrieron posibilidades creativas sobre significados de lo comunitario. Bruner señala que la mayor parte del aprendizaje es una actividad conjunta, “un compartir la cultura” (Woods, 1997, 25).

La educación artística, en el caso del *Alado*, puede verse como un vehículo de la performance comunitario, un espacio donde se negocia el sentido de lo comunitario a partir de los sentidos previos. Esto sólo puede suceder en experiencias con pertinencia cultural. Es posible incidir en la cultura previa puesto que el espacio *communitas* permite cuestionar, criticar, problematizar, negociar significados aparentemente consensuados.

En el caso del *Alado*, asoman cuestionamientos de los niños sobre aspectos axiológicos referentes a la familia y la autoridad, modos de ser en el barrio y su intención de incidir en ellos. Por ejemplo, hacia la desnaturalización de situaciones comunes en su entorno:

W (6 años): “Cuando vengan mis papás del pueblo me van a llevar por un helado, a mis hermanos no, a ellos no. No quiero. A mis hermanos mayores no los extraño, porque me hacen maldades”.

M (8 años): “Los sábados mi papá me lleva a entrenar box para que yo sepa defenderme, pero a mí no me gusta defenderme. No me gusta lastimar, porque eso es para los animales. ¡Le voy a decir a mi papá que ya no me lleve! Le he dicho a mi mamá que me lleve a jugar football. Ella me dice que no, porque no tiene dinero, pero yo sé que sí tiene en su cochinito”.

J (10 años): “Allá en mi casa a veces tiran balazos, pero pienso que no deben hacerlo porque dañan a la gente, lastiman a las personas. Yo creo que no está bien, porque todos debemos respetarnos; pienso que tendríamos que platicar con los que hacen eso y preguntarles por qué lo hacen.”

Woods (1997) describe la experiencia educativa crítica en fases –conceptualización, planificación, divergencia, convergencia, consolidación y celebración–. La última es la más interesante puesto que es en ella donde el performance comunitario puede alcanzar su significación plena. En el caso del *Alado* el proceso también transitó por tales fases.

Durante la conceptualización, definimos la idea y los elementos a trabajar. La Fundación Limón nos ofreció la propuesta de reinterpretar *The Suite from The Winged* que luego, cada tallerista ajustó a sus posibilidades e intereses. La fase de preparativos y planificación involucró la participación de otros profesores, directivos escolares y padres. Todos debimos conocer y aceptar la propuesta.

La parte de las divergencias corresponde con la exploración; es una explosión “innovadora y creativa”; es rica en cuanto al surgimiento de posibilidades a partir del juego de los elementos estéticos; es el momento donde se rompe con las estructuras. Requirió la participación activa y entusiasta de todos los alumnos que aportaron ideas innovadoras en varios microprocesos creativos que ofrecieron resultados con los que luego se trabajó durante la etapa que Woods (1997) llama de convergencia; en ella nacen las posibilidades de la protoestructura, se ensayan roles y relaciones. Los elementos se integran después de

experimentar sus posibilidades. La fase de convergencia equivale a un laboratorio creativo cuyos resultados permiten decidir una composición que consolide un resultado perfeccionado.

En este caso fue una coreografía y un video, pero puede resultar en descripción, ejecución, muestra, exhibición, presentación, etcétera, para compartir durante la celebración. Este es un momento excitado y especial, sirve para señalar el final del proceso. Es el espacio post liminar que abre la salida del caos de la *communitas* hacia la nueva estructura postliminar. Marca la transición para dejar de ser *Alados* y volver a ser lo que fueron o lo que nunca fueron. Todos los participantes se re-agregan a la estructura, pero ya transformados, con la posibilidad de otro estatus. La celebración generalmente opera con una temporalidad prescrita. Nosotros sabíamos que una fecha determinada tendríamos la función en el teatro, era una meta que nos motivaba a trabajar hacia ella.

La experiencia crítica es atractiva y coherente; es una aventura donde se experimenta y descubre sobre un tema o se desarrollan habilidades: activa el saber (Woods, 1997). Las características de la experiencia educativa crítica no concuerdan con la lógica de la institución escolar, más bien, son experiencias propias de la vida misma. En las escuelas se reúnen los niños un par de horas y luego se dispersan para volver a sus grupos de origen. La experiencia *communitas* en la experiencia educativa puede formar grupos con dinámica propia, lazos afectivos y vínculos de apoyo, realización y libertad en el ámbito escolar.

Las experiencias educativas críticas requieren de la legitimación en la estructura del currículum. En el caso descrito *SaludArte* y *Limon4kids* fungieron como validadores dentro de una escuela primaria regida por la SEP, cuyos lineamientos no dejan mucho espacio para experiencias críticas. Los profesores o talleristas necesitan a la escuela, a los colegas y a los padres para alcanzar los beneficios de tales experiencias. Por lo general se requiere un agente crítico (en este caso la tallerista) que ejecute la coordinación, brinde impulso y liderazgo.

El agente debe ser autocrítico, centrado en las personas y el contexto. Se ocupa de planear y mediar entre los otros agentes, realiza la coordinación general al igual que lo hace un director artístico. Guía los descubrimientos con liderazgo democrático, consulta y debate

con los otros actores, participa en la construcción conjunta de significado. En este caso, los niños son los principales interlocutores del agente crítico. La actitud docente más favorable para este proceso es la que en el capítulo anterior describo como la faceta cara a cara.

Los beneficios de la experiencia crítica impactan de igual modo al docente, tallerista o agente crítico, en cuanto al desarrollo de confianza y fe en sí mismo, como sobre la reafirmación de los ideales y la vocación, tanto como en los sentidos que sustentan la práctica. El profesor amplía su relación con el currículum, se lo apropia de un nuevo modo; puede encontrar otras formas de asirlo e impartirlo. Por ejemplo, la sorpresa que me generó el impacto positivo de involucrar elementos del contexto de los alumnos para convencerlos de que la danza escénica moderna no les es ajena, se transformó en un fundamento de mi práctica para promover que se acercaran, entendieran, degustaran y criticaran expresiones estéticas diferentes a las suyas.

La relación entre los actores educativos se transformó en cuanto al sentido de autoridad de la tallerista, el cual se fundamentó en la confianza de que mis propuestas serían interesantes y enriquecedoras. Cambió mi relación con los elementos del entorno de mis alumnos; como sus bailes *sonidero*, el albur y algunas formas de interacción y comunicación como los silbidos que usan con un código que nunca comprendí. Las instituciones y todo el entorno escolar también reciben los efectos de la experiencia que en este caso alcanzó instituciones internacionales





Figura 12. La celebración, evento de cierre del curso y del proceso de *El Alado*. Se celebró en el Teatro del Pueblo. Asistieron alumnos, docentes, padres, autoridades y colaboradores creativos. (Fotografías y collage: Hugo Arellanes, 2017)<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Agradezco al artista Arellanes por donar la mayoría de las imágenes que ilustran este trabajo y por su acompañamiento y aportes creativos a lo largo del proceso en que se gestó tanto *El Alado* como esta investigación.

## Confluencias

Para terminar, voy a comentar sobre los caminos por donde sucedieron encuentros de disciplinas y de personas. Como mencioné, el planteamiento curricular del taller proponía vincular la danza con el video. La coordinación de danza sugirió a los talleristas que intentáramos seguir la propuesta de *Limon4kids* al mismo tiempo que la de “Mi película *SaludArte*”. También comenté que las condiciones escolares fueron una motivación para sumarme a esta invitación, a pesar de que no tenía ninguna claridad sobre cómo podría poner en marcha tal vinculación. La ingenuidad y apertura con la que me acerqué al proceso permitió que las disciplinas artísticas y no artísticas -historia, arquitectura, civismo, geografía- encontraran un punto de encuentro en el tema de *El Alado*, como nodo que sirvió como detonador de experimentaciones, exploraciones y composiciones que venían de las necesidades expresivas de los alumnos, así como de sus intereses y los míos.

Los vínculos interdisciplinarios surgieron del interés en que los niños se relacionaran con su entorno y con otras disciplinas del currículum escolar, para tender puentes que hicieran que los niños transitaran entre el taller de artes y otros ámbitos de su vida. Por ejemplo, el tomar la fiesta católica de la Candelaria del barrio de La Merced me abrió un puente para revisar otras formas de celebrar la misma fecha - dos de febrero- en otros lugares del país. Les mencioné la región de Tlacotalpan, Veracruz, y montamos un son jarocho: *La Guacamaya* para hacer alusión a los alados en la danza tradicional. Este modo de desarrollar la clase, detonó cuestionamientos en los niños, que fuimos resolviendo y de donde salieron guías para continuar con las experimentaciones.

¿Dónde está Tlacotalpan?, ¿cómo es?, ¿quién vive ahí?, ¿por qué celebran la misma fiesta que nosotros pero de otra forma? Revisamos mapas geográficos, hablamos de los ríos y de la historia de la región en comparación con aspectos históricos y geográficos de la CDMX y el barrio. Recordamos que, frente al mismo edificio que hoy alberga la escuela, corría la Acequia Real; así como en Tlacotalpan corre el Papaloapan. Los alumnos reflexionaron sobre la pérdida de áreas naturales y las problemáticas sociales que le acompañan, así que decidimos hablar de la biodiversidad del valle de México. Con primaria

baja realizamos guiones y escenificamos historias sobre los ajolotes y las garzas que vivían en la época colonial frente a la escuela, este ejercicio permitió movilizar conocimientos sobre teatro, arquitectura, historia y ciencias naturales.

Los niños de primaria alta crearon guiones de ficción con temas referentes a problemáticas sociales, que después fueron videos cortometrajes con animación en plastilina y que incluían personajes alados que caracterizaron después de diseñar los personajes con vestuario y maquillaje. Los argumentos incluyeron una familia de aves cuyos polluelos delinquen por falta de oportunidades, un embarazo adolescente donde un cuervo es el mensajero de las calamidades y un asalto donde la víctima muere pero vuelve transformada en arpía - hada alada que cuida a los transeúntes. En este caso se vincularon disciplinas artísticas -actuación, video, escultura, dibujo, diseño, creación literaria- con áreas del currículum de la escuela básica -español, ciencias sociales, formación cívica y ética, asignatura estatal- además de que fue posible incorporar asuntos de interés y saberes del entorno de los chicos, como las habilidades necesarias para llevar a cabo su festividad, valores familiares y del barrio, conocimiento de la territorialidad barrial y las interacciones, referentes visuales de la cultura de masas.

El trabajo en *El Alado* además permitió una forma particular de abordar intereses y preocupaciones de los niños, valoraron, reflexionaron e hicieron propuestas sobre el cuidado del entorno y el medio ambiente, las tradiciones propias y ajenas, embarazo adolescente, delincuencia, inseguridad, expectativas y planes a futuros.

Aedo, en Cabrera (2016), cuando habla de la interdisciplina en arte menciona que “los vínculos surgen cuando se trata de solucionar un problema técnico o de buscar la solución a un problema de diseño, eso también genera a la larga conocimiento muy importante” (p 20). En el ejemplo descrito, la tallerista en su práctica cotidiana, tomó decisiones que generaron “maneras de ver e interactuar con la sociedad o con el espacio que podrían generar una transformación a nivel social” (Aedo en Cabrera, 2016, p. 22).

Este modo de proceder en la educación puede incitar a otras formas de pensar y enseñar a pensar, es decir, a la construcción de otras lógicas o más precisamente nuevas alógicas. Kirby (en Bustamante, 2004, p.169) llama alógicas a las estructuras narrativas no

convencionales que aspiran a “otro orden, otra manera de pensar, otra estructura” diferente a las narrativas que conocemos y podemos entender porque se sustentan en lógicas convencionales.

Una situación que no tenía una forma prescrita para llevarse a cabo, como el taller de arte, exigió soluciones novedosas en donde las relación – entre pensar y sentir, teoría y práctica, arte y ciencia – ensayaron otros modos en los que los sujetos se permitieran tránsitos hacia la producción de saberes más integrales y armónicos, menos fragmentados. El llamado a la indisciplina (Bustamante, 2004) -de la alógica- y a la *con ciencia* –que une las disciplinas hacia la vía de la inclusión– resulta inminente en el contexto donde sucedió el taller

Si nuestras indisciplinas pudieran restituir o crear otros órdenes para estar en función de vías armónicas inexploradas, más que en exclusiones ya de sobra conocidas, creo que podríamos avanzar en nuestro deseo de pensar y hacer a través de artes con ciencias (*sic*). (Bustamante, 2004, p 170)

Es posible que el espacio *comunnitas*, precisamente, permita el nacimiento de alógicas y que las protoestructuras liminoides impliquen, justamente, la indisciplina de la que habla Bustamante, de donde pueden surgir posibilidades de relaciones más horizontales entre los saberes de los alumnos y la docente en interacción con la propuesta curricular. La borrosidad entre los límites disciplinares que se dio en el taller permitió explorar de otra forma las expresiones artísticas, el conocimiento y los saberes.

Ranciére (2007) ofrece una interesante crítica al pensamiento disciplinar que impide reflexionar sobre la construcción y distribución de lo pensable, ante ello el autor sugiere crear espacios textuales y significantes en los que se haga evidente la relación entre lo visible y lo pensable. El proceso creativo interdisciplinario está en el centro de su propuesta.

El ethos de una sociedad, “la manera de ser y de sentir que su condición le impone” (Ranciére, 2007, p. 2) corresponde con su juicio de gusto, que es, por tanto, un juicio social incorporado. Las nociones estéticas confirman que los sujetos operan dentro de un sistema

del que no conoce el funcionamiento porque es el funcionamiento de su desconocimiento (Ranciére, 2007). Un saber implica conocer gestos técnicos del oficio (conjunto de conocimientos) y las características de su condición (distribución de las posiciones en el sistema), saber algo implica ignorar su contraparte -se cree saber cuándo no se sabe lo que se ignora-. Sin embargo, esto puede desajustarse en la experiencia estética que descoloca a la creencia y con ello la relación entre saber e ignorancia.

La experiencia estética en la experiencia *communitas* permite reflexionar sobre la organización de lo visible y lo pensable dada por las estructuras disciplinares. En el taller, el pensamiento entre disciplinas ayudó a abrir posibilidades creativas y por tanto de mundos posibles, en los que los saberes docentes y de los alumnos ensayaron otras relaciones. Por ejemplo, la religiosidad que es tan fuerte en el barrio, pero tan ajena y prescrita para la tallerista,<sup>23</sup> cobró un lugar en el taller que nos permitió reflexionar sobre y valorar la diversidad de expresiones estéticas en las festividades como rasgos identitarios, además de detonar exploraciones corporales sobre el vuelo de la guacamaya.

*El Alado*, quizá, trastocó el ámbito de lo pensable y con ello los vínculos dentro del grupo, como puede observarse en el registro de las presentaciones donde los actores educativos interactúan armónicamente como parte activa del evento. En comparación con otras actividades escolares fuera del programa a las que pude asistir, es posible observar un cambio en la interacción, mucho más participativa y comprometida.

En cuanto a la dinámica de los alumnos, *El Alado* tuvo indicios de alcanzar cierta desorganización de un sistema para organizar otro: en los comentarios de la bitácora quedaron registrados los cambios de actitud en el tiempo desde el principio del ciclo escolar cuando los grupos dispersos complicaban el flujo de la clase que no lograba sus objetivos, hasta las clases donde el plan se terminaba antes de la hora marcada y el tiempo restante era tiempo libre para los alumnos. Ellos lograron administrar colectiva y autónomamente el limitado espacio para desarrollar varios juegos sin excluir o invadir áreas, incluso algunos

---

<sup>23</sup> Las normatividades sobre la laicidad de la escuela en México son un principio fundamental de la educación, que se encuentra contenido en el Artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

alumnos lo usaban para dibujar, hacer tarea, hacer regalos o practicar las secuencias de la clase.

*El Alado* fue como *mitojtia* en cuanto a que se vivió como una experiencia estética que incidió en los vínculos de los actores educativos, lo cual fue posible, al actuar al margen del pensamiento disciplinar. En esta experiencia educativa crítica la danza, el video, la investigación, la festividad, la historia, la geografía, etcétera, se vincularon de modo que lograron espacios de protoestructuras indisciplinadas en donde los alumnos pudieron acercarse a la construcción alógica hacia un pensamiento más integral y armónico.

### **Camino preestablecido**

Para finalizar este apartado, me parece importante hacer un comentario sobre las implicaciones del aparato curricular del taller, que aunque debió responder a los lineamientos institucionales ya mencionados, el modo particular en que se llevó a cabo aporta elementos para reflexionar sobre la apropiación que cada docente realiza de los planes que proponen las instituciones.

La propuesta del currículum subrayaba comunidad y ciudadanía, sin embargo tales nociones se resignifican en la práctica en interacción con los sentidos previos de la tallerista. Asimismo, sucedió con la técnica Limón y *El Alado*, que además de responder a la interacción entre la propuesta curricular y los saberes docentes previos, se articularon con las expresiones estéticas propias de los alumnos, su corporalidad y significados. Aunque la propuesta curricular incluía la sugerencia de hacer interdisciplina, los vínculos disciplinares, a partir de *El Alado* surgieron casi de manera fortuita al permitir que el proceso de la experiencia educativa fluyera con su propio ritmo a partir de la incorporación de los elementos del mundo de vida de los alumnos.

La práctica docente, como acaeció en el taller, demuestra una perspectiva amplia sobre el arte y la docencia, las mira como un extenso territorio por explorar. Aunque el currículum ofrece un trazo de las rutas a seguir y propone puntos de llegada, la docente elige tomar otras veredas para llegar a los mismos lugares o, quizá, a otros.

Tal forma de abordar los contenidos curriculares expresa que la percepción ética y política de la práctica docente, presentes en las ideas sobre la educación para la comprensión y por el arte, en donde

el vínculo educativo en que surge la experiencia de la solidaridad, a la vez que suscita en el alumno un deseo de comunidad, le reclama una respuesta singular de radical autonomía, en que se transfigure su forma de vida y asuma el compromiso ético de autoconstruirse. (Ferreiro, 2009, p. 10)

El currículum desde esta perspectiva, es el camino sugerido que el docente ha de redireccionar hacia relaciones más justas, de radical autonomía, que haga presente aquello que ha quedado fuera de lo validado por las relaciones de poder desiguales, posturas que excluyen a los barrios de la CDMX. El sentido político de la docencia implica incidir en procesos cognitivos – reflexivos sobre el significado, la justificación y la orientación de la educación, artística y en general, es “un impulso intelectual y político pragmático que implica la necesidad de examinar la validez del conocimiento que circula” (Santos, 2018, 30), es valorar los saberes de aquellos que se resisten y se revelan.

El barrio de La Merced con sus fiestas, su informalidad, sus modos de interactuar y comunicarse, la alegría y jocosidad de su mundo de vida, los silbidos, los albures, todas sus expresiones estéticas que me eran tan ajenas, cobraron otro sentido cuando interactuaron con el contenido curricular y mi identidad docente para favorecer que las alas del fénix se desplegaran y alcanzaran mayor altura; las alas resultaron una metáfora del mundo de vida y la posibilidad de acción de mis alumnos sobre su mundo. Los niños que han crecido aprendiendo la actitud de la mitológica ave de fuego que renace de las cenizas – así como el barrio se ha recuperado después de los incendios de 1988, 1998, 2012, 2013, 2019 y 2020 – reconocieron el valor de sus saberes estéticos ante el contenido curricular en horizontalidad, lo que puede hacer que emerjan nuevas lógicas, quizás alógicas, para la educación artística.

## Crónicas de viaje. Notas de cierre.

Andar y andar, siempre andando  
nada más que por andar  
No vine a explicar al mundo  
solo vine a tocar(danzar)  
*No quiero juzgar al hombre  
al hombre quiero contar.  
Mi condición es la vida  
y mi camino cantar  
cantar (danzar) y contar la vida  
es mi manera de actuar.  
Facundo Cabral, 1970*

Los tiempos institucionales exigen que detenga este viaje y ponga pausa a la banda sonora que me acompañó, mi música, la música del barrio y los sonidos de mi entorno encuentran lugar en la construcción de este texto. El índice es como una lista de reproducción para andar hacia la indagación educativa; suena a trova guaracha, son, salsa, cumbia y hasta rap, así se escucha andar por el barrio de La Merced.

Es momento de recapitular lo andado para que otros puedan saber lo que encontré mientras exploraba el amplio territorio de la educación artística. Lo que he relatado en este documento es sólo lo que pude ver al optar por las veredas que seguí, mis elecciones metodológicas; en el particular momento de mi tránsito por ellas, el análisis de mi experiencia docente durante la maestría. Si hubiera elegido otra ruta en otro momento, mi reporte sería diferente; ello, sin duda, me invitará a recorrer otros caminos en el futuro e incitará al lector a hacer sus propias búsquedas en el extenso campo de la educación artística.

En este apartado intento concluir con comentarios que surgen de las reflexiones que se desprenden de esta investigación en tres momentos: primero, sobre el proceso mismo de la investigación, después, sobre la práctica docente y el arte; para finalizar con las vías pendientes que dejo para futuras indagaciones.

## **Entender el destino**

Este documento surge a partir de la intención de reflexionar sobre una experiencia educativa en la educación artística de corte interdisciplinar: El caso del taller del artes en la Primaria Cristóbal Colón, ubicada en el Barrio de La Merced durante el ciclo escolar 2016-2017, en el marco del programa *SaludArte* inserto en el espacio de la jornada ampliada.

El foco se dirigió a la práctica docente con interés especial en la relación entre educación artística y vínculos identitarios. Las nociones de comunidad y ciudadanía fueron relevantes puesto que se encontraban expresadas en el marco curricular y suponen un tipo de vínculo que me interesó indagar. En este documento describí el taller, identifiqué las experiencias de aprendizaje de las artes y caractericé la práctica docente en relación con los planes curriculares, proyectos institucionales y miembros de la comunidad educativa.

La revisión del caso se guio por la búsqueda de aspectos de la educación artística que favorecieron experiencias estéticas, artísticas y educativas a partir de la construcción de vínculos comunitarios y la emergencia de ciudadanos-agentes en procesos creativos interdisciplinarios. Lo anterior me instigó a reflexionar sobre aspectos de la práctica docente y los sentidos sobre el arte y la docencia que articularon la relación entre la educación artística, la construcción de vínculos comunitarios y la emergencia de ciudadanos-agentes.

Según la bibliografía revisada para el estado del arte (ver pag.13), otros autores ya marcaron sendas que nos permite afirmar que la educación artística es capaz de incidir en el desarrollo de habilidades sensoriales, artísticas, estéticas, sociales y emocionales, que eventualmente pueden favorecer los procesos de ciudadanización, construcción de comunidad y de agentes sociales; esto fundamenta el interés en la revisión del caso del taller de Artes en la primaria Cristóbal Colón, un caso en que destaca la diversidad de la población y sus condiciones desfavorables.

Estas referencias enfatizan el papel de la enseñanza del arte en educación básica y el largo camino que aún es necesario recorrer para potencializarse en todas sus aristas - educación estética, artística, y por el arte- . La interdisciplina y los procesos de

alfabetización, se ostentan como alternativa que puede brindar buenos resultados, aunque el modo de demostrarlo y sistematizarlo no es consensado. La evaluación y la formación docente son problemáticas recurrentes, también para esta investigación.

La idea de que el arte puede incidir en la formación de mejores ciudadanos y comunidades es recurrente aunque un poco vaga y dispersa. No se encontró referencia sobre si la educación estética puede incidir en la *performance* comunitaria, entendida como espacio donde suceden procesos que inciden, en el diálogo, consenso y producción de los sentidos de lo comunitario. Tal cruce, podría representar un aporte de este trabajo.

Este trabajo se articuló como un estudio cualitativo que echó mano de herramientas metodológicas eclécticas (etnografía, antropología visual, a/r/tografía y narrativa autobiográfica) para la revisión e interpretación de los registros realizados durante el taller. Las elecciones obedecieron a mi interés –teórico, metodológico, personal– y me encaminaron hacia la construcción de dos categorías que me llevaron, por un lado, hacia el análisis de la práctica docente que destacó las practicas diversificadas, facetas del alma docente; cuyo análisis hace suponer que responden a la formación previa, las interacciones con actores educativos y los objetivos específicos de cada encuentro.

Y por otro, hacia la reflexión sobre la importancia del reconocimiento de las expresiones estéticas propias de los estudiantes para que la educación artística pueda incidir en un mayor ámbito y con profundidad en los alumnos y sus entornos, lo que permitiría acercarse a la construcción de ciudadanos agentes que puedan ser cada vez más conscientes y eficaces en la negociación de los sentidos comunitarios.

Deseo destacar que la perspectiva de la narrativa autobiográfica me permitió clarificar la implicación del *yo investigador* con el *yo docente*, así logré identificar los sentidos de arte y docencia que subyacen a mi práctica, así como su construcción dinámica e histórica a lo largo de mi trayectoria. Este reconocimiento fue fundamental para analizar el diálogo de saberes y valores estéticos, propios de los mundos de vida de mis alumnos y míos, que se pusieron en juego en el trascurso del taller.

La revisión del contexto del taller, descripción del marco curricular y revisión etnográfica del barrio, fue fundamental para reconocer que la docencia y el arte implican un aspecto político intrínseco. La práctica docente sucede siempre en un contexto particular, al que inevitablemente debe ajustarse. Las decisiones que tome cada maestro o tallerista para lograrlo responden a los supuestos ideológicos que configuran su identidad, estos nunca son neutros puesto que la docencia supone la “praxis de una política donde la utopía es posibilidad de cambio, es responsabilidad de llevar a cabo este cambio y es solidaridad con el Otro” (Ansotegui, 2016, p.67).

La docencia solo tiene sentido ante un sujeto de aprendizaje, un otro, interlocutor con el que se supone total vínculo de compromiso y empatía para crear y alcanzar mundos posibles; un mejor lugar, un horizonte de utopía que invita a avanzar con la esperanza de que somos seres inacabados en construcción constante. Afirmación que es cierta para todos los actores educativos.

La educación artística en este sentido, juega un papel fundamental puesto que la experiencia estética tiene el potencial de detonar vínculos y transformaciones comunitarias a través de la experiencia *communitas*, que se articulan, necesariamente, en torno al mundo de vida y las expresiones estéticas de los participantes. Lo que obliga a tomar conciencia de, reflexionar sobre y poner en diálogo los sentidos estéticos de docente, alumnos y demás actores educativos.

En este estudio de caso, abordé la experiencia *communitas* en el marco de la experiencia crítica que permite identificarla como parte del proceso creativo en educación artística que transcurre por las fases de conceptualización, planificación, divergencia, convergencia, consolidación y celebración (Woods, 1997). Siendo esta última la más interesante porque quita el énfasis de los resultados o la presentación y lo deja en el transcurso de los procesos educativos artísticos, al mismo tiempo que involucra a todos los actores que son necesarios para una genuina celebración en comunidad.

También es interesante puesto que en el contexto del barrio, la mayoría de las expresiones estéticas tiene lugar en el marco de celebraciones religiosas o civiles, las cuales se vincularon con mis propias nociones estéticas no sin antes ponerme en conflicto, al

enfrentarme a la practica en un entorno con sentidos sobre lo artístico, estético y educativo diferentes a los que yo sostenía. Mis alumnos y yo logramos articularnos, poner en diálogo nuestros mundos de vida y sentidos de lo estético para proponer una protoestructura que permitió que dialogaran nuestros preceptos, sentidos y expresiones estéticas.

La experiencia *communitas* es el espacio en que pueden consensuarse las diferencias o incomprendiones que eventualmente dieran lugar a conflictos. Es el lugar del exilio, el no lugar, donde se alteran las coordenadas de tiempo y espacio, protoestructuras, que privilegian otras percepciones de sí mismo y del otro. De modo que la experiencia *communitas* y la docencia reflexiva son equiparables a la idea que Galeano (1979) expresa sobre el exilio:

abre una distancia, en el tiempo y en el espacio, que puede resultar útil para recuperar la verdadera dimensión de cada cosa, la proporción de uno en los demás, pedacito de otros, y de la tarea de un escritor en la gran obra colectiva de la que forma parte. (Ansotegui, 2016, p.71)

La reflexión anterior evidenció la necesidad de comprender mi práctica y los presupuestos que tenía sobre la educación artística; reconocí el origen histórico y dinámico en mi experiencia de vida que los ha forjado. Así que abundé y problematicé sobre los argumentos que han fundamentado los sentidos del arte y la docencia que sostengo, los cuales subrayan la educación hacia la libertad y la comprensión.

En este punto enfatizo la importancia de la historicidad de la identidad docente que se define por las experiencias que forjan el horizonte interpretativo, puesto que tal conciencia permitirá acercarnos a la comprensión de los múltiples horizontes que subyacen a las diversas perspectivas estéticas, morales, históricas, etcétera, del otro, que en este caso son los estudiantes y el resto de los actores educativos. Todos los docentes han configurado los sentidos inherentes a su práctica en un mundo de vida forjado en su trayectoria, tal afirmación nos invita a convertir en un hábito a la práctica reflexiva orientada a lo inmediato, técnico, deliberativo, dialéctico o transpersonal. (Day, 2007, p. 127)

Un posible aporte de esta investigación es, justamente, el reconocimiento de los sentidos que subyacen a mi práctica y cómo se configuraron. La práctica reflexiva y la perspectiva de la narrativa autobiografía me permitieron reconocer que la concepción amplia e incluyente de las expresiones estéticas es necesaria en la práctica educativa en el sentido político en que suscribo. Tal noción de docencia es afín a los principios de la descolonialidad (Ansotegui, 2016) que supone que la esperanza es el horizonte que nos ínsita a caminar a la utopía, cara a cara frente al Otro del que somos responsables en mayor medida si se encuentra en posición de desventaja estructural, como mis alumnos de La Merced.

Reitero, entonces, que no hay docencia sin disidencia (Freire, 2005, p.23) puesto que el docente necesariamente debe mostrar una identidad activista (Day, 2007, p. 69) que busque proporcionar experiencias democráticas orientadas a la investigación, la colaboración, el compromiso con ideales y valores para que el alumno pueda responder a su entorno y desarrolle habilidades para una ciudadanía capacitada y participativa: ciudadanos agentes.

Esta investigación se suscribe a los postulados anteriores e intenta abonar a ellos. La elección de la metodología cualitativa por un lado y de la ruptura interdisciplinaria, por otro, representan vías que cuestionan los principios hegemónicos del saber. Son estos mismos los principios que excluyen ciertas prácticas, saberes y expresiones. El sentido del arte, la estética y la docencia que me interesa busca alternativas que permitan poner en diálogo las voces de los otros que pocas veces se expresan y se escuchan. La delimitación teórico metodológica y el reconocimiento del *yo* es un arma, en este empeño, que me permite enunciar los sectores del saber y los sesgos con los que vislumbro, delimito y comprendo mi objeto de estudio.

Cada viaje tiene su propio curso, en un principio creí que alcanzaría ese horizonte utópico que se desplaza más lejos a cada paso. Al investigar sobre mi práctica, pretendía encontrar la fórmula para mejorar la vida de los alumnos o una fórmula para los profesores. Me dejé llevar, tanto en la práctica docente como en la investigación. Comprendí que la utopía de lo posible es buscar un mundo mejor que seguramente no voy a lograr pero una

vez que me sobrepuse a los momentos de incertidumbre, pude ver mucho más de lo que había podido prever. Sostengo la inminencia de buscar otras lógicas, alógicas, que permitan pensar futuros alternativos. La situación de mis alumnos lo demanda, la situación del mundo actual lo exclama. La educación artística y las artes son “la manifestación por excelencia del espíritu transgresor de la utopía, capaces de contener el delicado proceso de transformación de la quimera en realidad” (Bloch, 1989 en Ansotegui, 2016, p77).

### **Escuchar el silencio**

El análisis de la práctica docente en educación artística me permitió reiterar que lo bello de ser docente y de ser persona es estar inacabado, tener infinitas posibilidades de ser y de crear mundos. Tal belleza se contrapone a las condiciones de trabajo del tallerista cuya figura se caracteriza por la precarización laboral (Michel, 2017 p.210). Sin embargo, esta situación que lo ubica en el marco de la educación no formal, le ofrece cierta indefinición e incertidumbre, que abre posibilidades de asumir la práctica como oportunidades de crear caminos perenes hacia la creación de mundos posibles. Aunque se ciñan al marco ideológico de las políticas culturales adoptadas por la administración en curso, el tallerista es una figura que tiene enormes posibilidades de incidir en los entornos desde su propia lógica.

La indeterminación de la figura del tallerista le obliga a tener los sentidos abiertos para responder a las condiciones de su entorno laboral y el contexto cultural –que brindan referentes simbólicos y el marco estructural que regula la práctica, respectivamente (Michel, 2017, p 207)–. El tallerista se ve siempre incitado a escuchar para ajustar su práctica. En el caso del taller en cuestión la escucha permitió reconocer las expresiones estéticas propias del barrio que fueron el eje de la práctica y del análisis. Al escuchar a mi alma docente, *phrene*, reflexioné sobre mi práctica, identidad y trayectoria. Pude entender mis propios referentes y permitir que mis sentidos se llenaran de estímulos en La Merced, sin perder de vista que son ajenos a mi mundo de vida y que jamás los significare como los oriundos del barrio.

También escuché la voz de mi deber moral que me obligó a reconocer las expresiones estéticas y otras prácticas diferentes, en igualdad de jerarquía con las mías o las

de cualquier otro entorno. Al tratar de comprenderlas me enriquezco y me comprendo un poco más a mí misma: mis prácticas, mis referentes, mis expresiones y mi ciudad. La mirada el oído y el olfato catalogan, entremezclan y discernen, al abrir los sentidos, me acerco a la descriptibilidad de la lógica, quizá ilógica, de la cultura popular: el “esoterismo, las tradiciones de la herbolaria indígena, las supersticiones y los credos (intercambiables), los gustos y los fanatismos” (Monsiváis, 2017, p.36).

La docencia reflexiva me permitió reconocer que el docente es el agente que puede incidir en la comunidad y la ciudadanía como antesala a la formación de agentes en las aulas. En este proceso el tacto pedagógico es fundamental. También me permitió reconocer el determinismo de la historia de vida que subyace a la práctica y define la identidad docente, que se mueve entre la estructura y la agencia. Finalmente develó mi proceso hacia la dignificación del otro, mis alumnos, y de la figura del tallerista.

La práctica reflexiva me llevó a pensar que si aceptamos las ideas de Dilthey sobre la experiencia como “estructura procesal o temporal que involucra todo el pensamiento estructurante y todo el repertorio humano vital” (Turner, 2008, p.92). Debemos reconocer que las expresiones estéticas propias del contexto de los alumnos favorece la experiencia educativa, que no podría proyectarse al futuro, como esa necesidad ansiosa de encontrar significado; sin anclarse en los colores de las emociones, imágenes y contornos revividos de experiencias pasadas -experiencias estéticas propias- evocadas a partir de sacudida en el momento presente de la experiencia *communitas*.

Mi experiencia puede aportar varias guías éticas y políticas a los lectores que les interese reflexionar sobre su práctica. No puedo afirmar que mis alumnos alcanzaron autonomía y deseo de comunidad, libertad, de comprender al otro y el mundo, pero entiendo que ese fue mi compromiso ético.

Mi sugerencia para los docentes es enfatizar el acto de escuchar – a sí mismos, a los estudiantes y demás actores educativos – para promover el diálogo y generar condiciones óptimas para el desarrollo de experiencias educativas de corte artístico – estético. Escucharse a sí mismo mediante la práctica reflexiva implica reconocer nuestras

trayectorias e identidad ¿Cómo cada uno aprendió a ser docente? ¿Cuáles son las facetas de mi práctica, como se expresan? ¿Qué motiva a mi alma docente?

Una de las tareas más agotadora y fundamentales de los docentes es escuchar a los demás actores educativos y ponerlos a dialogar. En la práctica se ponen en juego los intereses institucionales – normatividades, marcos curriculares, etcétera – con los contextos educativos particulares –condiciones materiales, estructurales, familiares, saberes previos, mundos de vida de los alumnos y otros actores educativos – con la intención de incidir en los estudiante, quienes agregan al dialogo sus actitudes, aptitudes, personalidades, estados de ánimo, intereses, etcétera. Cada docente ajusta su práctica y se apropia de su hacer ante los otros de forma única, en este aspecto quizá podría abundarse en futuras investigaciones.

Es necesario que el docente promueva la escucha, de sí, del otro y del entorno entre los alumnos. En mi experiencia ha sido fundamental que los alumnos puedan llegar a espacios de “quietud y silencio” (ver pag. 119), para detonar el reconocimiento del cuerpo, conciencia y autoconocimiento. La escucha es un buen principio para encontrar elementos que puedan desarrollarse en procesos creativos. También favorece los vínculos empáticos con los otros al reconocer diferencias y semejanzas, que se articulan en las interacciones, se pronuncian en la experiencia *communitas*, y son sustento de procesos que pueden encaminarse hacia la “radical autonomía y el compromiso ético de autoconstruirse” (Ferreiro, 2009, p. 10) en lo individual y lo colectivo. Si los alumnos no logran encontrarse y permanecer en el estado de escucha no se puede alcanzar ninguna forma de experiencia estética, por lo menos eso es lo que he observado a lo largo de mi trayectoria.

### **Encontrar otros caminos**

En este apartado enumero los hilos sueltos o las veredas que pasé de largo o no tuve tiempo de recorrer al encontrarme entre encrucijadas. Lo hago con la intención de provocar a nuevos aventureros interesados en recorrer el vasto campo de la educación artística, así que pueden parecer como enunciados poco profundos y sin desarrollo.

Los presupuestos de los que parte esta investigación pueden ser confirmados, abundados, acotados, matizados o refutados y es menester hacerlo. Ellos representan el

interés inicial que motivó esta investigación. A continuación refiero algunos de los presupuestos, los hallazgos realizados, comentarios y vetas por abundar.

Un presupuesto que se afirma, aunque no lo analicé en el caso de La Merced a profundidad, es la evidencia que demuestra que es muy posible que las condiciones para la experiencia educativa se dieran en el ciclo escolar en el taller de artes, dado que se potenciaron capacidades y habilidades de los alumnos para incentivar experiencias futuras en torno al arte y las expresiones estéticas, por lo menos así lo comentan en las entrevistas. Los chicos expresaron su interés en y gusto por el arte como vía de expresión, el reconocimiento de nuevas capacidades, además de sentimientos de seguridad y confianza respecto al trabajo realizado en el taller que se relaciona con las experiencias durante el taller de arte.

Las experiencias artística, estética y educativa, en este sentido y sumadas a la noción de *communitas* y ciudadanía agencia, están íntimamente relacionada y permiten acercar a los individuos a la libertad y la ética de la comprensión, en concordancia con las propuestas de Read (1991) y Morin (1999). La práctica docente, así entendida, se guió por principios dictados por la identidad docente forjada en mi trayectoria.

La narrativa autobiográfica más el análisis de los registros evidencian que los niños mostraron cambios a nivel individual y de relaciones que hacen vislumbrar incidencia en aspectos de vínculos y solidaridad. Dichos cambios se vieron favorecidos por la experiencia educativa y el proceso creativo educativo interdisciplinario. Los chicos se mostraron interesados en colaborar para alcanzar los objetivos comunes con una actitud cada vez más activa, propositiva, comprometida y dispuesta al diálogo. Vinculado a ello, se observaron cambios en las relaciones entre los alumnos en ámbitos diferentes al taller de arte, aunque no logré explicitar la naturaleza de estas relaciones.

En las entrevistas se esboza que los niños adquirieron nuevos intereses a partir de lo aprendido, pareciera que la presentación en el teatro – la experiencia escénica – fue fundamental para ello, sin embargo, no abundo en este análisis que permitiría comprender como funciona ciertos momentos críticos o *communitas* en la experiencia educativa y con

ello la importancia de la educación artística - estética en la formación básica como experiencia crítica.

En el proceso creativo se amalgaman las experiencias de tipo educativo – estético – artístico. El caso de La Merced solía planear a modo de proyectos creativos, para lograr productos artísticos, práctica propia de mi hacer profesional como coreógrafa. Esta práctica equiparaba el proceso y los productos en un sentido educativo ya artístico. En estas planeaciones también involucré los aspectos de las expresiones estéticas que se incluían en la clase. Las planeaciones y otros registros docentes, como bitácoras, son una veta que no exploté en este trabajo y que puede aportar sobre la pertinencia cultural de la práctica educativa en educación artística.

Los alumnos lograron procesos y algunos productos interdisciplinarios a partir de la interacción de elementos y herramientas de las diferentes artes (música, video y danza). Durante el ciclo escolar se lograron seis videos, una coreografía y dos presentaciones. La naturaleza de estas formas interdisciplinarias sus nodos y efectos no quedan del todo claros aún. Resta identificar los puentes que sirvieron para vincular otros saberes, falta explicitar cómo sucedió el andamiaje entre las expresiones estéticas y los elementos del entorno en relación con la técnica Limón, *The Suite from The Winded* y la alfabetización visual

*El Alado* como nodo articulador y espacio de protoestructura donde se gestaron alógicas aún es un tema susceptible de profundización. El modo particular en que implementé la técnica Limón puede aportar al campo de la docencia de danza, sin embargo faltaría detallarlo.

La educación interdisciplinaria favorece reflexiones epistemológicas sobre las limitaciones del saber parcelado en el campo artístico o en otros, además de tener un fundamento ético político que destaca la importancia de encarar contextos complejos de forma holística. Esta inteligencia es deseable para el desarrollo de la educación artística y la educación en general ya que es compatible con la perspectiva de la buena práctica educativa.

La perspectiva de las pedagogías decoloniales tiene mucho por ahondar en aspectos de expresiones y practicas estéticas en la educación artística, donde la vía de la educación no formal es todo un oasis en medio del camino hacia la utopía de lo posible. El horizonte de la esperanza es el motor pedagógico que hace renacer al fénix, esto es perene motivo de celebración.

Finalmente quiero comentar que la discusión, uso y aporte de algunas nociones teóricas no se explotaron a profundidad, el anclaje en el estado del arte también podría precisarse. Queda pendiente el uso de la noción de vínculo en relación con comunidad y la articulación entre mundo de vida, forma de vida y vida cotidiana; además del juego del lenguaje como expresión de los mundos en las expresiones estéticas. La comunidad como performativo político no se explicita, así como la relación entre el acontecimiento y experiencia crítica o la acepción de liminar y liminoide en la experiencia *communitas*, como la vía que más potencial muestra. En este punto es necesario abundar sobre la identidad comunitaria, los contenidos de la identidad su construcción y ejecución.

La noción de alfabetización visual se menciona en la propuesta curricular y es una idea que se ha trabajado en la Línea de Educación Artística, sin embargo en este trabajo no alcancé a escudriñarla. Lo cual puede aportar para afrontar la situación de la infancia ante el embate de lo visual, punto que cobra especial importancia en contexto de pandemia. Lo mismo el entrecruce preciso entre la educación artística, la construcción de ciudadanos agentes en relación con la estructura y la necesidad de buscar mejores condiciones educativas para los alumnos del Barrio y la CDMMX, así como condiciones laborales justas para los talleristas.

Sólo resta honrar a mis alumnos del Taller de La Merced, a los demás del programa *SaludArte* y otros que han contribuido a la formación de mi identidad docente, espero no a muy alto costo para mis alumnos, por el contrario, espero que mi labor, revisada en el contenido de este texto haya repercutido favorablemente en ellos. Así como repercutió en mí el trabajo de docentes, maestros, talleristas, instituciones y demás actores que han forjado mi trayectoria como tallerista de arte e investigadora de la práctica educativa en educación artística.

## Referencias bibliográficas

- Andrade A, Romero L, Rocha R, Monroy F. (2017). *Docencia reflexiva como proceso de comunicación y construcción identitaria de sujetos de la educación*. México: COMIES Recuperado de:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1937.pdf>
- Animal Político, (24 de diciembre de 2019) 2 muertos y 600 locales calcinados por incendio en mercado de La Merced. *Animal Político*, Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2019/12/incendio-la-merced-cdmx/>
- Ansotegui, E. (2016) La utopía son los otros: un acercamiento descolonial a Memoria del fuego de Eduardo Galeano. *Sociedad y discurso*, 29, pp. 64-84.  
[https://www.researchgate.net/publication/329643407\\_La\\_utopia\\_son\\_los\\_otros\\_un\\_acercamiento\\_descolonial\\_a\\_Memoria\\_del\\_fuego\\_de\\_Eduardo\\_Galeano](https://www.researchgate.net/publication/329643407_La_utopia_son_los_otros_un_acercamiento_descolonial_a_Memoria_del_fuego_de_Eduardo_Galeano)
- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En Sverdlick, I. (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 147-176). Buenos Aires, Argentina: Noveduc,
- Austin, J. (1970). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós
- Ardèvol, E. (1997) *Representación y cine etnográfico*. Quaderns de l'ICA, núm. 10.
- Ardevol, E. (1994) *La mirada antropológica o la antropología de la mirada*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona: España
- Ávila I, (2010) Derecho a la comunicación y niños: nosotros lo info – pobres en *Rayuela*, *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en busca de sus derechos* (pp. 81-87). Mayo Año 1 tomo 2 México: Ednica
- Arnheim, R (1986) *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Paidós
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio*, 59, pp. 221-234.  
<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/45391/47447>
- Bárcena, F. (2005). El sentido de una práctica educativa. En *La experiencia reflexiva en educación* (pp. 87-142). Barcelona, España: Paidós.

- Blancas, M. D. (5 de mayo de 2017) INAH olvidó Ex Convento de La Merced; es bodega de piratería. *La Crónica*. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2017/1022111.html>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bustamante, M. (2004). La transdisciplina como indisciplina. En *Interdisciplina, escuela y arte*. México: CONACULTA – CENART
- Cabrera, C. (2016) *Límite y Emergencia*. México: CENART
- Castillo, M. O. (2008). *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española*. Un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (Tesis de Maestría). UPN-CDMX
- Chalmers F. G. (2003). Arte, educación y diversidad cultural. En *Arte y educación*. (pp. 67-83) Buenos Aires: Paidós.
- Chertorivski W. S. (2015) Presentación. En A. Ziccardi. (Ed.) *Los Mercados de La Merced, un diagnóstico integral para su revitalización económica y desarrollo social* (pp. 1-10). CDMX, México: UNAM
- Clandinin D.J. (2013). Living Telling and Retelling: Processes of Narrative Inquiry. En *Engaging in Narrative Inquiry*. Nueva York: Routledge
- Colin B. (07 de agosto de 2018). Cinco años después, entregan locales rehabilitados y anti fuego en La Merced. *La Crónica*. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2018/1089590.html>
- Connelly, F. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Buenos Aires: Laertes,
- Contreras, J. D. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa (21-86). En Contreras, J. D. y Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (5 de febrero de 1917) *Diario oficial de la federación*.

- Constitución Política de la CDMX (31 de enero de 2017) (2017, 05 de febrero).  
[http://infodf.org.mx/documentospdf/constitucion\\_cdmx/Constitucion\\_%20Politica\\_CDMX.pdf](http://infodf.org.mx/documentospdf/constitucion_cdmx/Constitucion_%20Politica_CDMX.pdf)
- Córdoba, A. J. (2014). *La imagen como nodo. Vínculo entre la literatura y las artes visuales en Telesecundaria* (Tesis de MDE –LEA) México: UPN.
- Cueto, B. (2008). *La gestión de procesos creativos en la Danza Contemporánea Universitaria de Bogotá*. (Tesis para obtener el grado de Doctor en Didáctica y Organización Escolar). Granada: Universidad de Granada
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar, la identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid: Narcea
- De la Torre, S. (2000). El error como estrategia didáctica. En S. De la Torre y O. Barrios (Eds.) *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 211-228). Barcelona: Octaedro
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós
- D'Orleans J. R. (2016). *Programa de formación de profesores*. N.Y.: José Limón Dance Fundación
- Duvignaud, J. (1990). *La Solidaridad*. México: FCE
- Duran, L. (1993). *El manual del coreógrafo*. México: CENIDID
- El diario de México, (6 agosto de 2020) Reportan incendio en mercado de flores de La Merced. *Diario de México* Recuperado de:  
<https://www.diariodemexico.com/reportan-incendio-en-mercado-de-flores-de-la-merced>
- Elliot, J, (1998). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feld, S. (2013). Una acustemología de la selva tropical. En *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 49, núm. 1 (pp. 217-239). Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá, Colombia
- Ferreiro, A. (2013). Una mirada a la investigación cualitativa desde las artes. Algunos aportes metodológicos y conceptuales de las artes escénicas. *Societarts. Revista de artes, ciencias sociales y humanidades*, II (4). Recuperado de

- <http://societarts.com/numeros/vol2no4/una-mirada-a-la-investigacion-cualitativa-desde-las-artes/>
- Ferreiro, A. (2007). *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
- Ferreiro, A (2009). *La práctica educativa como experiencia política*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/1327-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1327-F.pdf)
- Ferreiro, A., Lavalle, J. (2006). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes didácticos*. México: Conaculta/ INBA/Cenart/Cenidi-Danza José Limón. (Biblioteca Digital).
- Flores, R. S. (1995). Boda de vecindad (Cd/KST). *Chava Flores 15 éxitos*. Ciudad de México: Discos Coro
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Édere.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Argentina: Tiempo Contemporáneo
- Gómez, M. (1999). La pluma y la cámara. Reflexiones desde la práctica de la antropología visual. *Revista de antropología social*. 8, (pp.137-158).
- Groppo, A. (2011). Tres versiones contemporáneas de la comunidad. Hacia una teoría política post- fundacionalista. *Revista de Filosofía y Teoría Política*. 42, (pp. 49-68).
- Geist, I. (2008). *Antropología del ritual*. Víctor Turner, México, Conaculta/INAH/ENAH.

- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Barcelona: Siglo XXI
- INEGI (2000). *Principales resultado sobre educación*. Recuperado de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825496661/702825496661\\_11.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825496661/702825496661_11.pdf)
- INEGI (2017). *Características educativas de la Población*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*. 25 (pp. 65-66) (pp. 106-113). Medellín: Universidad de Antioquia
- Johansson K. P. (21 de marzo de 2019). La fundación de México-Tenochtitlan. Consideraciones “crono-lógicas”. En *Arqueología Mexicana* num. 135, (pp. 70-77).
- Kirchhoff (1943). *Mesoamérica, sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales*. Xalapa: Al fin liebre ediciones digitales
- La redacción, El “Regente de hierro” conjuntó, sin piedad alguna, modernización y falta de libertades (25 de mayo de 1996) *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/172351/el-regente-de-hierro-conjunto-sin-piedad-alguna-modernizacion-y-falta-de-libertades>
- Leal, R. R. (2006), *La sociología interpretativa de Alfred Schütz. Reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo*. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22012006000200012#n4](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012006000200012#n4)
- Martínez, Z. I (1997). *Tres pilares de la educación para los medios*. ILCE. Recuperado de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artirene.htm>.
- Michel, A. D. (2012). *Reflexiones sobre la Línea de Educación Artística, Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia Interinstitucional*. México: CNA.
- Michel, A.D. (2017). *Ser tallerista*. México: Horizontes Educativos.
- Monsiváis, C. (2017). La Merced y la cultura popular. En *Inundación Castálida*, 2(3), 13-34. Recuperado de [http://www.revistaselclaustro.mx/index.php/inundacion\\_castalida/article/view/194](http://www.revistaselclaustro.mx/index.php/inundacion_castalida/article/view/194)

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana/UNESCO
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*.
- Pasos F. (16 de junio de 2013) Metrobús no dio frutos a la Merced. *Excélsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/2013/03/16/889264>
- Paz, Z.E. (2015). *El barrio de la Merced, una memoria desde la experiencia de sus habitantes*. (Tesis de maestría) CIESAS, México.
- Permanecer en la Merced (16 – enero -2016). *La procesión del hombre del Maíz en la Merced*. Recuperado de <https://permanecerenlamerced.wordpress.com/2016/01/28/la-procesion-del-hombre-del-maiz/>
- Postic, Marcel (2000). Las condiciones sociológicas del funcionamiento de la relación educativa. En *La relación educativa*. Madrid: Narcea, pp.29-41.
- Proceso (27 de febrero de 2013). Incendio en el mercado de La Merced consume el 70% de la Nave Mayor. *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/334839/incendio-en-el-mercado-la-merced-consume-el-70-de-la-nave-mayor>
- Ranciére, J. (2007). Pensar entre disciplinas. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Estante Editorial
- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Relatos y presencias* (pp.489-520). Ciudad de Buenos Aires: CLACSO-Libro digital Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_Elsie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf)
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comps.). *Rockwell, Elsie. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp.489-520). Ciudad de Buenos Aires: CLACSO-Libro digital. Recuperado de:

- [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_Elsie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf)
- Rovira, R. (2010, noviembre). Huitznáhuac: ritual político y administración segmentaria en el centro de la parcialidad de Teopan (México-Tenochtitlan). *Estudios de Cultura Nahuatl*. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-16752010000100003#notas](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-16752010000100003#notas)
- Rozas, S. (2016). Lenguaje y performatividad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), (pp. 280-298). Recuperado en 29 de abril de 2020, de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-70262016000200015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000200015&lng=es&tlng=es).
- Ruiz, M. (2016). *Las competencias en el Aula Diseño y planificación de secuencias didácticas*. México: CICEP
- Salazar, G. (2010). Agente y sujeto. Reflexiones acerca de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens y la de sujeto en Alain Touraine. En Revista *Derecho en Libertad*. Número 5, julio-diciembre. Facultad Libre de Derecho de Monterrey. Recuperado de <http://www.fldm.edu.mx/facultad.html>
- Salazar, R. (2017). *Ciudadanía barroca: Un acercamiento hermenéutico*. (Tesis de MDE) México: UPN
- Salinas, M. (2011). Audiovisuales y antropología: aproximaciones teóricas. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 19, 49-64
- Sánchez, T. (2014). *La formación de coreógrafos, La enseñanza de la creatividad en una escuela superior del INBA*. (Tesis de Licenciatura en Psicología) México: Facultad de Psicología UNAM
- Sánchez, T. (2016). *Diagnóstico para el Taller de Artes del programa SaludArte sobre la Primaria Cristóbal Colon*. CDMX: Inédito
- Sánchez, T (noviembre, 2018). *La Danza en San Miguel Tzinacapan: ritual, pertenecía, cohesión, memoria dinámica y didáctica*. BUAP, Primer Coloquio Internacional de Etnocoreología Ponencia presentada en Cd.de Puebla, Puebla.
- Santos, Boaventura du Sousa (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En Meneses y Bidaseca (comps) *Epistemologías del Sur* Buenos Aires: CLACSO

- Schechner, R. (2000). *Performance, teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- SEDU (2016). *Programa Académico de Danza Primaria alta ciclo escolar 2016 -2017 para el programa SaludArte*
- SEDU (2016). Archivos y documentos en diferentes formatos intercambiados electrónicamente CDMX: Inéditos
- SEDU (2016). Programa Académico de Danza Primaria baja ciclo escolar 2016 -2017 para el programa SaludArte.
- Serrano C., J.A. (2018). La investigación narrativa en educación: experiencia, escritura de sí y (auto) biografía. Diálogo con José Antonio Serrano Castañeda. Entrevista realizada por Luis Porta y Francisco Ramallo. En *Revista de Educación* (pp. 209-222). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar de Plata.
- SIDESO (2004). *Listado de unidades territoriales*. CDMX, Recuperado de <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=35>
- SIDESO (2017, 31 de enero). Reglas de operación del programa SaludArte. En *Gaceta Oficial de la CDMX*, num. 255 tomo 1, 26 de enero.  
<http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/2017/Secretarias/sedu/Saludarte.pdf>
- Sociedad de Autores y Compositores de México S de GC de IP (2015). *Nuestros socios y su obra: Chava Flores*. México: SACM Recuperado de:  
<http://www.sacm.org.mx/biografias/biografias-interior.asp?txtSocio=08558>
- Spinoza (2001). *Filosofía práctica*, Barcelona: Tusquets,
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sten, M. (1990). *Ponte a Bailar tú que Reinas*. CDMX: Planeta
- Taba, H. (1974). La naturaleza del conocimiento. En Hilda Taba (1974). *La elaboración del curriculum* (pp. 229-256). Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). Entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tena, R. A. Urrieta, S (2009). *El barrio de La Merced, Estudio para su regeneración integral*. CDMX, México: UACM – IPN

- Toriz- Proenza , M. J (2017). El concepto de conducta restaurada en el contexto ritual mexicana (pp.203-232). En Guzmán, Díaz y Johnson (coords) (2017) *Dilemas de las representaciones: Presencia, performance y poder*. México: UAM -INAH.
- Torres, R. M. (2011). *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: SEP UPN.
- Torres, E. I. (2017). *Identidades, experiencias y saberes de maestros de danza clásica y contemporánea en la Ciudad de México. En los márgenes del sistema* (Tesis de Maestría) México: CENIDID
- Turner, V. (2008). Dewey, Dilthey y drama. Un ensayo en torno a la antropología de la experiencia (pp. 89-102). En Geist, I. *Antropología del ritual. Víctor Turner*. México: Conaculta/INAH/ENAH
- Turner, V. (2008). Del ritual al Teatro (pp. 72-88) En Geist, I. *Antropología del ritual. Víctor Turner*. México: Conaculta/INAH/ENAH
- Turner, V. (2008). La antropología del performance (pp. 103-144) En Geist, I. *Antropología del ritual. Víctor Turner*. México: Conaculta/INAH/ENAH
- Van Manen, M. (1998). La práctica de la pedagogía. En *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. (pp. 97-135). Barcelona, España: Paidós.
- Velasco, H. y Díaz de Rada A. (1997). Descubrir, traducir, explicar e interpretar. En *La lógica de la investigación etnográfica*. (pp. 41 – 72) Madrid: Trotta
- Woods, P. (1997). Naturaleza y significación de las experiencias educativas críticas y La magia de Godspell: la significación educativa de una experiencia teatral. (pp. 17-33, 141-183). En *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). Las herramientas del oficio: extensiones del propio yo del etnógrafo. En Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. (pp. 159-176). Barcelona: Paidós
- Zamora. I. E. (2015). *Diccionario Maseualtajtol*. México: Tejsitsilin

## Anexos

### Anexo 1 Catalogación y sistematización de las fuentes

#### Cuadro 1 Primer catálogo de materiales y documentos

Ciclo Escolar 2016-2017 Escuela Primaria Cristóbal Colón
Programa de servicios SaludArte Taller de Arte (danza)

SEDU (Docu mento s norma tivos)	Convocat orias y Gaceta s CDMX (415, 414, 474, 1767	Gacet a DF 2013 (31 dic) 1767	Lista de escuel as Saluda rte 2018	Constituci ón CDMX				
SEP	Aprendiz aje clave para la Educació n Integral (planes y programa s de estudio para la formació n básica)	Propu esta curric ular para la educa ción obliga toria 2016	El model o educati vo 2016. Plante amient o pedagó gico de la reform a educati va	Marco para la Convivenc ia				

SEDU (Documentos Académicos)	Programa danza primaria alta y Programa danza Primaria baja	Guías para proyecto "Mi Película Saludarte", programa General de Arte	Blog de Danza Salud Arte	Archivos de capacitaciones (.ppt)	Formatos de planeación con SEDU y Fundación Limón	Correspondencia electrónica con la Coordinación de danza saludarte (49 correos)	Libro: Las Competencias en el Aula	
Limón 4kids	Lista de reproducción y Notas de clase	Programa del Taller 1	Guía para planear clase de técnica Limón	Contenidos y correspondencia electrónica a N. Y (mail, whats, skype, facebook)				
Planeaciones	Notas de la agenda	Diagnóstico	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Planeaciones quincenal		
Materiales de las clases	Dibujos de los niños	Lista de reproducción	Cuentos Ecológicos	Videos de Danza en el tiempo (10 elementos 30 min)	Cortometrajes para niños (20 elementos 2:40 min)	Materiales audiovisuales sugeridos por el programa	Objetos para exploraciones en clase	Recursos técnicos (cámara réflex, cámara cybershot, tripies, tarjeta de almacenamiento, pila)

Proyectos	Mi Película Saludarte /El Alado (septiembre 2016 a junio 2017)	Video Clip "el Barzón"	Muestra de Técnica Limón (la coordinación tomó registro en foto en video, trípticos de la vida de J. Limón)	Primer ejercicio: "La candelaria" (36 videos -12 min)guión de requerimientos técnicos)	Segundo ejercicio "El alado" (20min), trabajos de los niños (bocetos de animación, construcción de personaje y guión)	Tercer proyecto "Video danza": (130 min de video, 102, audio), Archivos de audio para construir la composición final con el Músico	Video documental (guión de entrevista, entrevistas a 12 niños - 4 bajas registro del teatro del pueblo)	Registro de la Gala (153 fotografías)

**Cuadro 2 Sistematización y análisis preliminar de videos que fungieron como registro**

Los videos que fungieron como registro, también se organizaron en columnas que contenían el nombre del archivo dentro de la carpeta, duración, objetivo, descripción general, transcripción (en caso de contener diálogo) y dos columnas con observaciones una sobre la maestra y una sobre los alumnos. Posteriormente di una segunda revisión, sobre las observaciones previas de las que extraje una síntesis de las observaciones, preguntas detonadas por las observaciones y una posible subcategoría.

<p>Síntesis de las observaciones:  Registro para enviar evidencia y compartir con el músico. El audio alterna el recurso nemotécnico de la secuencia de movimiento con regaños y amenazas. Falta control de grupo, la voz expresa molestia. Se logra el registro. La maestra dirige toda la acción desde atrás, se siente siempre presente. Un alumno ayudó a grabar, como estrategia para que la maestra se centrará en el control y dirección. Los alumnos aguantan la exigencia, siguen indicaciones y proponen, se ven a un paso de abandonar el empeño</p>	<p>Preguntas detonadas por las observaciones:  ¿Hay práctica tradicional coercitiva? ¿Impone con el acercamiento físico (la única vez que aparece a cuadro, el niño obedece)? ¿Cómo puede ejercer funciones simultáneas (control de grupo, dirigir el ensayo y registro, corregir la coreografía) con alumnos poco dispuestos?</p>	<p>Posible eje de análisis: Maestra docente cumpliendo con exigencias institucionales</p>
---	--	---

**Cuadro 3 Ejemplo de cuadro de sistematización de videos**

Nombre del archivo	Duración	Objetivo	Descripción general	Transcripción	Observaciones Maestra-investigadora	Observaciones alumnos	Observaciones generales	preguntas
La Candalaria								

<p>MOV00001 No pude excluir el elemento religioso. Observé mayor actitud colaborativa del grupo para lograr hacer buenos videos</p>	<p>4:01 min</p>	<p>Filmar la organización de los estudiantes entre ellos para llevar a cabo la actividad y en conjunto a la profesora</p>	<p>Perspectivas aleatorias de la cámara, varios niños en un salón de clases, mucha actividad y movimiento</p>	<p>Alumna 1: Fiesta!, bailen, bailen, bailen! Maestra: Todos bailen! Alumno 2: Ve como se ve que están cerca Maestra: A ver, falta nadamás.. Vamos a usar esto, Danae todo se trata... vamos a hacer productora a los enamorados, así. ¿Quién va a ser el soporte? Alumnos: Yo!, yo!, yo! Maestra: Espérense, y alguien va a grabar a todos los enamorados, ahora en esta hoja pon los nombres de todos los de tu equipo Alumna 3: ¿En dónde? Maestra: En esa hoja bonito. A ver!, equipo de Joshua ya saben todo lo que...</p>	<p>No encuentra la manera de fijar un orden en los alumnos, para que se organicen de manera más tranquila, sin embargo los ayuda a través de la actividad y apoya</p>	<p>Colaboración de forma entusiasta en la actividad, pero no llevan un control o una calma para hacerlo</p>	<p>hay mucho entusiasmo, pero no hoy claridad en roles guiones y registro</p>	
---	-----------------	---	---	---	---	---	---	--

			<p>Alumno 4: Yo lo voy a grabar!</p> <p>Maestra: Ensayen, metes aquí tu mano...chicos ! desde el primer día quedaron de acuerdo quien era quien, ya!</p> <p>Alumno 4: Ya saben todos sus puestos, ahorita...quita la silla, quita la silla!</p> <p>Maestra: A ver Joshua ya les prestaste tú...</p> <p>Alumna 5: Joshua! Joshua yo puedo estar en... soy gente y...</p> <p>Maestra: Joshua ensayalo con... ¿Quién va a ser?, los enamorados presentan a... quién lo va a hacer?</p> <p>Alumno 4: A ver, ¿nos puedes apoyar con eso?</p> <p>Maestra: No, no! ¿Quién es de tu equipo?</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

				<p>Alumno 4: Oye!, ¿tú nos puedes apoyar con eso Brisia?, tú dices productora a los enamorados... ¿cómo es grabar maestra?</p> <p>Maestra: Ahorita nada más...</p> <p>Alumno 4: Pero ¿cómo es para hacerlo chico y grande?</p> <p>Maestra: Creo que no tiene eh.</p> <p>Alumno: ¿No es esta?</p> <p>Maestra: Ah sí, a ver... es que ni sirve es que ya está muy vieja</p>				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

**Cuadro 4 Sistematización y análisis preliminar. Concentrado de observaciones de videos pensados para integrarse a un producto final dentro de un proyecto o proceso creativo.**

La Candelaria. Síntesis de los observaciones	Preguntas detonadas por las observaciones	Aspectos más destacados	Posible eje de análisis
---	---	-------------------------	-------------------------

<p>Hay muchas tomas fallidas a pesar de la disposición de los alumnos al trabajo colaborativo en equipo. La calidad de las tomas es escasa la atención de la maestra está centrada en lograr las tomas en el equipo. Los alumnos no tienen noción de post producción.</p>	<p>¿En qué medida los alumnos adquirieron la noción de post producción y habilidades en el uso de la herramienta fílmica?</p>	<p>Poca calidad de las tomas, muchas tomas fallidas,</p>	<p>La maestra-docente: Actitud centrada a la experiencia educativa (adición de lenguajes) no en la calidad de producto</p>
<p>Hay mucho entusiasmo, aunque no hay claridad en roles guiones y el uso de la herramienta. En el grupo hay alumnos realizando otra actividad diferente a la filmación, su participación es indirecta: no entorpeciendo la toma. La maestra permite que los alumnos resuelvan, dialogan y se coordinan con apego al guión y los acuerdos internos de los equipos.</p>	<p>¿La maestra incidió en los vínculos al no intervenir en la toma de decisiones? ¿Esto obligó a los alumnos a decidir en colectivo? ¿Agencia? ¿En la toma que se observa mayor algarabía podemos hablar de un <i>fecundo</i>? ¿<i>comunitas</i>?</p>	<p>Colaboración Actividades diferenciadas en el grupo Entusiasmo y disposición dirigido a lograr el vídeo</p>	<p>La maestra y los alumnos: <i>comunitas</i></p>
<p>Se reproduce el ambiente festivo de del barrio con escenografía, utilería, actuación y guion. Representan una procesión con contenido religioso aunque sin evidenciar los símbolos religiosos. Se escucha un rezo católico con claridad.</p>	<p>¿El uso de contenidos pertinentes y significativos apoyaron la adquisición de los lenguajes del arte? ¿Qué papel jugó el contenido religioso en la formación de vínculos? ¿Qué papel jugó la imaginación en esta representación?</p>	<p>El contexto en el contenido de los videos</p>	<p>Contenidos: Contexto y taller</p>
<p>Alado personas y plastilina: Síntesis de las observaciones</p>	<p>Preguntas detonadas por las observaciones</p>	<p>Aspectos más destacados</p>	<p>Posible eje de análisis</p>

<p>Proyecto de video sobre los personajes alados, los chicos llevan tiempo trabajando en el desarrollo del guion, personajes y producción. Ya han definido el rol de cada alumno. La actividad está centrada en que los alumnos movilizen y afinen habilidades. Los clips aparentemente concuerdan con el guion, hay menos toma fallida.</p>	<p>¿Cuánto tiempo les llevo este desarrollo?</p>	<p>Continuidad en la actitud de la profesora, se dirige un poco más a la calidad del trabajo</p>	<p>La maestra-docente: Actitud centrada a la experiencia educativa (movilización de contenidos)</p>
<p>Da indicaciones para mejorar y no para sancionar, a veces en tono fuerte con declaraciones incisivas: <i>¿si lo quieres hacer o no?</i> Interviene muy poco, quizá pone más interés en unos equipos que en otros. Participa como un miembro más del equipo en la toma de decisiones y organización. Da instrucciones sobre cómo detectar el error en la toma para la consecuente corrección. Hay momentos con desorden al fondo debido a que los otros alumnos terminaron su actividad.</p>	<p>¿Refuerzo positivo? ¿Ayuda a la construcción de vínculos con esta actitud? ¿Porque se conduce diferente con un equipo y otro? ¿Logro que los alumnos acordaran, clarificaran y realizaran su idea?</p>	<p>Atención en el error para mejorar. Participación horizontal en la toma de decisiones</p>	<p>La maestra y los alumnos: horizontalidad</p>
<p>Hay más de una actividad en el aula, mientras unos filman los otros hacen otra cosa los alumnos actúan de forma familiar con la idea de filmación aunque hay equipos menos familiarizado. Los alumnos tiene elementos del lenguaje visual</p>	<p>¿Qué hacen los otros niños que no filman? ¿Qué habilidades y nociones adquirieron en el proceso de preproducción? ¿Cómo se relacionaron con la idea de producción visual?</p>	<p>Actividad diferenciada, Habilidades y nociones sobre preproducción y producción visual.</p>	<p>Contenidos: Producción visual</p>

Los alumnos tiene un ideal de cómo desean las tomas de acuerdo con su guion, intentan alcanzarlo: saben a dónde quieren llevar su trabajo, lo logran con diálogo, intercambio de ideas e instrucciones, propuestas y contrapropuestas entre alumnos y entre alumnos y maestra. Los miembros de cada equipo y la maestra toman decisiones, el ambiente de trabajo es cordial.	¿Cómo fue el proceso para lograr los acuerdos sobre el proceso creativo? ¿El proceso logró infundir seguridad para que los alumnos se expresen?	Ideal a alcanzar en el producto creativo. Proceso creativo colectivo consensuado.	Claridad en los objetivos del proceso creativo
<b>Teatro Pueblo</b> Síntesis de las observaciones	Preguntas detonadas por las observaciones	Aspectos más destacados	Posible eje de análisis
Tomas para hacer el video final para mi película <i>SaludArte</i> , filmadas por un profesional externo. Los niños se ven nerviosos y confundidos con movimientos imprecisos y pequeños, rostros expresivos y muy atentos. Se ven un poco menos alegres al regreso del teatro	¿Porque se veían tan inseguros quizá el vestuario, falta de ensayo, la novedad de la situación y el ambiente les generó ansiedad? ¿Al regrese se perdió la expectativa, están cansados o frustrados?	Actitud y desempeño en la escena.	La maestra y los alumnos: la Experiencia escénica
La maestra está lejana, interesada en su labor, sin importarles la filmación. Hay más maestras, se sabe quién lo es por su práctica se observan varios miembros de la comunidad <i>SaluArte</i> (padres, autoridades, coordinadores)	¿Cómo es la maestra en el aula? ¿Cómo cambia la práctica ante la cámara según el objetivo? ¿Estos espacios, incidieron en la formación de vínculos?	La comunidad <i>SaludArte</i> y la práctica docente en una situación particular.	Maestra – docente y la comunidad
<b>Video Danza: Síntesis de las observaciones</b>	Preguntas detonadas por las observaciones	Aspectos más destacados	Posible eje de análisis

<p>Tomas propuesta por la profesora pensando en la postproducción y por los alumnos de acuerdo con la guion basado en la coreografía A Volar! La maestra cuida la toma aunque no la realiza, se dirige en tono diferenciado a la alumna en escena y al alumno camarógrafo dirigida por los objetivos del guion y trata a los niños conforme se ajustan a ellos. Toma actitudes diferentes según el resultado del trabajo, se observa un desacuerdo sobre la calidad: para los niños y salió y la maestra insiste en repetir para mejorar, la atención está centrada en la calidad de la toma. Corrige movimiento, se centra e insiste en la calidad de movimiento busca que se exprese el logro coreográfico. El tono de la voz es firme, hay un código entre alumnos y maestra, el alumno camarógrafo entabla diálogo de colega con profesora.</p>	<p>¿Cuál es el criterio de satisfacción para los alumnos y para la maestra? ¿Cómo afecta los niños la exigencia de la maestra?</p>	<p>Maestra dirige escena, coreografía y fotografía de acuerdo a su objetivo.</p>	<p>Maestra – directora artística</p>
<p>Los niños ya conocen códigos básicos de la producción el ambiente es más fluido (que en la Candelaria o los Ensayos). Las posibilidades de relacional movimiento de cámara con el cuerpo se negociaron tomando como referencia la música y la coreografía que ya existen, el código nemotécnico recurre a la imagen (imaginación)</p>	<p>¿Cómo se obtuvo una mayor fluidez de las filmaciones? ¿Cuál fue el efecto del recurso nemotécnico para la secuencia dancística?</p>	<p>Mayor atención en la calidad del producto y dirección de la maestra.</p>	<p>Contenidos: Producción visual</p>

Las coordinadoras, ofrecieron apoyo a la filmación y cubrieron la pared para limpiar la toma. Son más claros los roles diferenciados de los alumnos La maestra no aparece en muchas tomas, ni la voz aun cuando se observa desorden y quizá situación de riesgo para los niños y el equipo. Aquí también ignora el conflicto y se centra en lo favorable y en las inquietudes de los niños ajenas al trabajo (la hora)	¿Confianza excesiva en los alumnos como equipo de trabajo?	Atención centrada en la producción.	Maestra - directora y la Comunidad <i>SaludArte</i>
--	--	-------------------------------------	---

**Cuadro 5 Sistematización y análisis preliminar. Concentrado de observaciones sobre entrevistas**

Observaciones	Número de alusiones	Categorías preliminares
Vínculos, familia y arte Benéficos de las artes Expresión a través del arte Arte en el horario matutino Beneficios del arte (Arte para... desaburrirse) Arte y reflexión	12 (arte)	Arte
Otras actividades artísticas (diferentes a danza y video) Trabajo artístico Actividad artística (danza y dibujo) Gusto por la actividad artística Implicación en el trabajo artístico Actividad artística como entretenimiento Actividad dancística	6 alusiones a artística 4 a dancística	Actividad artística

Emoción positiva en torno a la clase Expresión de las emociones en la actividad artística y dancística Emoción, situaciones y expresión Satisfacción, autoestima Miedos Ansiedad (Nervios)	18 resultados	Emociones
Imaginación, actividad artística y dancística Imaginación y libertad Imaginación como detonante del trabajo Imaginación y vínculos familiares (imagino una caricia de mama)	10 alusiones	Imaginación
entorno, carencias y situación socioeconómica entorno y familia entorno, conflicto y valores entorno y leyendas contexto en relación a la clase contexto y religión contexto, violencia y muerte migración y contexto infraestructura y protección civil	16 alusiones a entorno 8 alusiones a contexto 2 alusiones a la migración	Contexto
vínculos familiares vínculo, acción social y violencia taller y vínculo familiar confianza en los demás familia y confianza deseo de aportar a la comunidad con el arte	6 alusiones	Vínculos y confianza
Valores Entorno, conflicto y valores Diálogos	12 resultados 3 a diálogo	Valores
Imaginación y empeño en los compañeros Expresión de los compañeros	8 alusiones	Compañeros
Expectativas y logros a futuro Posibilidad de lograr objetivos Echarle ganas diferentes niveles de proyección a futuro	4	Expectativas

<p>Autocrítica y danza  Autocontrol  Conciencia de mejora de aptitudes (se refiere a que ha sido seleccionado para suplir)  Frustración por el evento del teatro pero expectativa de logros a futuro  Reconoce haber sentido pena e inseguridad  Niveles diferentes de reflexión en los alumnos  Referencia a la calidad del trabajo</p>	<p>4 alusiones autocrítica  6 a diferentes elementos de reflexividad</p>	<p>Reflexividad en los alumnos</p>
<p>La maestra impacta en la percepción de seguridad  Familiaridad en el diálogo  Confianza con la maestra para expresarse pero no con compañeros  Alumno apelan personalmente la actividad docente ("usted dijo que podía ser...")  El maestro como modelo  El trabajo del maestro es un apoyo que el alumno agradece  Percepción de la escuela como un lugar seguro</p>	<p>6 alusiones sobre expresar sentimientos  8 sobre familiaridad y confianza</p>	<p>Relación maestra alumnos</p>
<p>m-e alienta la respuesta al valorarla positivamente  m-e induce (relación entre arte y libertad y expresión, noción de libertad, incidir en la comunidad con arte, posibilidad de incidir en la realidad ,discusión sobre el arte, desnaturalizar una idea -la violación-, induce juicio  m-e vuelve al tema de clase (refiere ejercicios en los que destacó el alumno, temas que los alumnos propusieron y ejercicios concretos)  m-e busca respuestas sobre la imaginación y seguridad  conmoción de la m-e  m-e aprovecha para hacer un consejo usa lenguaje coloquial  m-e tiene diferentes niveles de familiaridad conforme a la relación previa y personalidad el alumno  m-e no siempre abunda en respuestas incompletas tiene planes para el próximo ciclo escolar  promueve los alumnos se expresen y un ambiente confortable  alusiones a la conmoción de la maestra</p>	<p>4 alusiones a la conmoción</p>	<p>m-e</p>

## Anexo 2 Tablas de análisis curricular

**Tabla 1. Perspectiva pedagógica general del programa Saludarte a partir de las Normas de operación publicadas en la Gaceta oficial de CDMX (Elaboración propia).**

Maestro	Alumno	Estrategias/ actividades	Evaluación
<p>*Tiene la figura de colaborador beneficiario, parecido a un becario. Son los encargados de impartir talleres de arte, nutrición y activación física.</p> <p>*Debe fomentar la construcción de ambientes de convivencia en el marco de los programas académicos de su taller.</p> <p>*Asiste a las actividades de formación y actualización pedagógica, y otras.</p> <p>*Debe someterse a proceso de selección según convocatoria. (SIDESO, 2017, p. 491)</p>	<p>*Es un beneficiario directo: alumno de primaria pública inscritas en el programa las cuales se ubican en zonas de medio, bajo y muy bajo índice de desarrollo social.</p> <p>* Es una población diversa y víctima de las desigualdades económicas y sociales que se traduce en escuelas primarias con distintos contextos.</p> <p>*Grupos multigrado. (SIDESO, 2017)</p>	<p>*Propuesta pedagógica centrada en el desarrollo social, afectivo y cognitivo mediante el aprendizaje lúdico y activo.</p> <p>*Las actividades educativas son complementarias (no formales).</p> <p>*El diseño de las actividades busca promover el autocuidado así como el desarrollo de habilidades de liderazgo, negociación y resolución de conflictos.</p> <p>*Las clases se imparten en la modalidad de taller teórico práctico que estimule el aprendizaje activo, participativo y significativo. Deben orientarse a la resolución de problemáticas que se relacionen con la vida real que lleven a movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes que han adquirido, descubrir sus fortalezas, desarrollar la confianza en sí mismos, iniciativa, curiosidad, ingenio, independencia y responsabilidad</p>	<p>*Se realiza en términos de programa de asistencia social de forma interna (SEDU) y externa (Consejo de Evaluación de Desarrollo Social de la Ciudad de México). Para ello se usan referencias académicas y estadísticas emanadas de instrumentos cuantitativos y cualitativos.</p> <p>(SIDESO, 2017)</p>

		<p>* Planeación deben basarse en programas académicos, estructurados y sistematizados con secuencias didácticas, proyectos o ficheros. (SIDESO, 2017)</p>	
--	--	---	--

**Tabla 2. Perspectiva pedagógica del programa SaludArte sobre el área de Arte** (Elaboración propia a partir del Programa General de Arte SaludArte 2016 -2017, material de apoyo para los Encuentros de Formación de Talleristas, guías, fichas y orientaciones enviadas por la Coordinación del Componente de Danza).

Maestro	Alumno	Estrategias / actividades	Evaluación
<p>*No es un experto en la alfabetización visual, sino que es un profesional en su área. *Es un beneficiario que debe tener visiones compartidas sobre los propósitos del programa, contar con información básica y unificada, conozca a otros talleristas y analicen las tareas en la dimensión técnica pedagógica. *Debe construir redes de colaboración e intercambio con</p>	<p>*Son sujetos de derechos a la información y capaces de generar sus propios contenidos. *Deben recibir mediaciones para enfrentarse al agobio audiovisual del entorno *Es un consumidor de televisión expuesto a mucha publicidad. *Los alumnos del programa son de estratos bajos así que son los más proclives a largas exposiciones a la televisión.</p>	<p>*Las actividades deben ser significativas y por competencias, contempla aprendizajes esperados en términos actitudinal procedimental y de contenido, así como la generación de productos. *Es importante planear porque significa proveer estrategias técnicas y actividades, hay que planear por bloque y por quincena. *Los objetivos parciales surgen de las necesidades de</p>	<p>*El portafolio de evidencia, documenta el proceso de aprendizaje y debe contener el registro organizado en versión digital (foto y video). * La bitácora del tallerista registra avances para los logros de los aprendizajes esperados en sus tres dimensiones (conceptual, procedimental y actitudinal). *Permite poner atención en situaciones que requieran apoyo de otros actores escolares. (SEDU. 2016). *El tallerista será evaluado con su asistencia,</p>

<p>otros talleristas y las coordinaciones de otros componentes</p> <p>*Se capacita, informa y reflexiona en los encuentros.</p> <p>*Tiene claro su diagnóstico.</p> <p>(SEDU, 2016)</p>	<p>*No deben ser exhibidos en las imágenes que se generen como evidencias.</p> <p>(SEDU. 2016)</p>	<p>aprendizaje y deben tener en cuenta las competencias a desarrollar.</p> <p>*Sugiere hacer ejercicios de integración y orientación, explicar, preguntar y reflexionar con el grupo.</p> <p>*Se sugiere el uso de medios impresos estampados, sonoros, visuales, de experimentación, creación y materiales didácticos. (SEDU. 2016)</p>	<p>comunicación, envío de evidencias, ausencia de notificación de incidencias.</p>
---	--	--	--

**Tabla 3 Perspectiva pedagógica de Programa Académico de Danza**

(Elaboración propia a partir de los Programas Académicos de Danza para primaria alta y baja *SaludArte* 2016 -2017, material de apoyo para los Encuentros de Formación de Talleristas, guías, fichas y orientaciones enviadas por la Coordinación del Componente de Danza).

Maestro	Alumno	Estrategias / actividades	Evaluación
<p>*Debe planear y conocer el programa</p> <p>*Establecer acuerdos para el trabajo respetuoso y colaborativo, con conciencia y para el desarrollo</p>	<p>*El programa está diseñado para la búsqueda o formación de un ciudadano</p>	<p>*Aprendizaje activo, significativo contextualizado e interdisciplinario a través de la experiencia vivencial (centrado en la experimentación)</p> <p>*Considera las necesidades individuales</p>	<p>*La evaluación debe ser un proceso sistemático y dinámico.</p> <p>*En el modelo por competencias el alumno debe ser capaz de movilizar lo aprendió aplicándolo a una situación, por ello la</p>

<p>de habilidades de adaptación, autosuficiencia y responsabilidad.  *Debe evaluar y abrir espacio para la autoevaluación.  *Educar con el ejemplo (actores clave en el proceso educativo)  *Lograr que la motivación individual y colectiva se mantenga en todo momento  *Actitud positiva y expresiva  *Debe realizar diagnóstico  *No debe improvisar  *Aplicar el mismo programa a todos los grados de manera creativa en colaboración con la comunidad SaludArte.  *Gestionar recursos  *Conocer su disciplina. (SEDU, 2016)</p>	<p>pleno y de bien  *Los niños puedan reflexionar acerca de los logros e intereses.  *Los niños en educación básica son titulares de derechos y deberes  *Son capaces de hacerse cargo de sí mismos y sus procesos.  *Están en proceso formativo de valores y emociones  *El alumno es activo, propositivo y reflexivo. (SEDU, 2016)</p>	<p>*Se valora el proceso artístico de cada niño más que el resultado final y experiencia del arte en la vida.  *El ambiente deberá ser lúdico, de respeto y confianza, supone que el espacio de aprendizaje de las artes es distinto que el de la escuela y el de la casa.  *El alumno debe sentir pertenencia y seguridad, abierto al juego y la experimentación, con iniciativa y motivación  *Desarrollo de las competencias o aptitudes relacionadas con la percepción, la sensibilidad y la creatividad a través del arte del movimiento  combinación de juegos individuales y colectivos de participación, la utilización de música variada, disfraces y vestuarios, acciones lúdicas, técnicas participativas, cuentos animados, rondas tradicionales, canciones infantiles y motrices, improvisación colectiva e individual u otras dinámicas.  *Se trabajará por proyectos, las secuencias didácticas estará dirigida al desarrollo de los contenidos de esa etapa para alcanzar un producto o resultado determinado. (SEDU, 2016)</p>	<p>evaluación tomará en cuenta la disposición, dominio contenidos, creatividad, constancia, actitudes, interés, comprensión y aplicación de los temas y conceptos.  *Las presentaciones son el espacio para poner en práctica los contenidos adquiridos  *Será individual y grupal, en dependencia de las actividades planificadas y de los criterios de desempeño de las evidencias de aprendizaje.  *se debe atender tanto al resultado como al proceso  *Criterios de evaluación son:  a) Identifica manifestaciones del arte y elementos de la danza  b) Muestra habilidades coreográficas en el trabajo conjunto y recrea lo aprendido. c) Se relaciona de manera fluida y respetuosa. d) Muestra en la conciencia adquirida sobre el autocuidado. e) Tiene logros y muestra interés. F) Enriquece su creatividad con improvisación e imaginación.  *Para dar seguimiento al proceso se puede emplear bitácora del tallerista, portafolio de evidencias o evaluación por indicadores</p>
---	--	---	---

			<p>*En el desarrollo de los talleres es deseable que surjan nuevos procesos y prácticas, emanado del arte como posibilidad de exponer experiencias vivenciales.</p> <p>*Autoevaluación argumentada. (SEDU, 2016)</p>
--	--	--	--

**Tabla 4 Perspectiva pedagógica de Programa *Limon4kids***

(Elaboración propia el Programa de Formación de Profesores, la guía para la planeación de clases y la comunicación vía correo electrónicos con la Fundación Limón).

Maestro	Alumno	Estrategias /actividades	Evaluación
<p>*Es un maestro de danza pero no experto en Técnica Limón o danza contemporánea</p> <p>*Se encarga de desarrollar materiales para el periodo escolar (D´Orleans, 2016)</p>	<p>*Es un alumno de escuela pública que necesita expresarse.</p> <p>*Es considerado de forma individual, es diverso, puede autoevaluarse. (D´Orleans, 2016)</p>	<p>*La planeación debe ser accesible y basarse en los principios específicos Humphrey –Limón, debe describir cada fase y su justificación (Calentamiento, combinación espacial, composición – improvisación). Debe ser coherente con los objetivos y buscar el desarrollo de los principios a partir de frases de movimiento.</p> <p>*Se busca crear frases de movimiento para crear una danza.</p> <p>*La reinterpretación de <i>Suite from The Winged</i> es una práctica de enseñanza</p> <p>*La clase debe considerar enfriamiento y reflexión. (D´Orleans, 2016)</p>	<p>*Busca revisar si se alcanzaron experiencia nuevas en el movimiento en cada alumno, debe considerar A) atención capacidad de recordar y reconocer lo visto</p> <p>b) comprensión para expresar lo entendido</p> <p>c) aplicación de las habilidad aplicables a ideas en el movimiento</p>

			d) El alumno puede calificar su propio proceso y aprendizaje. (D'Orleans, 2016)
--	--	--	---

### **Anexo 3 Relato Autobiográfico**

#### **Construyendo el objeto de estudio: Un día de trabajo de escritorio, Recuento sobre el arte y la educación artística en mi vida.**

Aún no sé con precisión qué es lo que estoy buscando en mi investigación, todo el tiempo dudo sobre el sentido de lo que hago en la maestría, supongo que es normal tener baches de incertidumbre y desanimó a veces.

Eso pensaba cuando terminé el almuerzo. Para cambiar de pensamientos salí con los perros y ordené la casa. Es casi medio día y tomo un trago mientras reflexiono recostada en la estancia, hoy no hubo seminario especializado así que todo el día cavilar sobre mis preguntas de investigación que en este punto se parecen más a preguntas existencialistas:

¿Cómo se relaciona la institucionalidad con mi práctica docente? Debo tocar el punto para que el análisis curricular que hice el semestre pasado tenga sentido y no se convierta en esfuerzo vano.

¿Cómo fue que el contexto, del Barrio de La Merced, afectó mi práctica? Hice una amplia contextualización sobre el barrio pero no queda explicitada la relación aún.

¿Cómo me hice maestra de arte? Nunca pretendí formarme como tal, sin embargo fungí muchos años sin saber exactamente como lo hacía. Seguro que muchas experiencias me influyeron, mis propios maestros, mi trayectoria académica y artística, mis ideales.

¿Cómo se desarrolló mi práctica docente y educativa en interacción con las condiciones que la acotaron: El taller de arte en el marco del programa *SaludArte* en la primaria Cristóbal Colón del Barrio de La Merced?

No vale la pena seguir haciendo cuestionamientos recostada en la sala, así que me dirijo al estudio. Sé que pasaré el resto del día frente a la computadora. Abro ventanas, reviso pendientes y los organizo por prioridad, urgencia y complejidad de la tarea.

Sigo preguntándome cómo me hice maestra de arte.

Recuerdo mis primeros acercamientos a la danza: a mí mamá le gustaba el baile, y creo que aún le gusta. En la escuela básica iba a talleres y clases, por las tardes y en verano. Recuerdo la clase de natación, teatro, gimnasia, ballet. Yo pensaba que así era la vida, que todos los niños aprendían esas disciplinas, por lo menos alguna. Quizá fue hasta que llegue a la universidad pública cuando me di cuenta que algunos de mis compañeros no sabían mucho de arte o no practicaban deporte. No pensaba en ser maestra entonces, pero me parecía sorprendente, incomprensible y lamentable que mis compañeros no hubieran disfrutado como yo de las artes y el deporte.

En secundaria bailé danza folclórica con mi mamá y mi hermana. El maestro Chavarría era nuestro director. Era apasionado, comprometido, perfeccionista, creativo, aguerrido, paciente y exigente. Tenía la capacidad de movilizar a mucha gente para que una función fuera exitosa. Ese hombre logró transmitirme pasión y disciplina. Me convenció que enseñar danza era algo fundamental, que valía la pena dedicarle la vida y todo el esfuerzo. Aun así, no pensé en ser maestra de danza.

Mientras recuerdo a Chavarría, busco mis lecturas para los seminarios me pregunto si él fue un modelo de maestro que influyó en mi decisión de ser docente y mis maneras de serlo.

Bajo la dirección de Chavarría, tuve mis primeras experiencias escénicas. Esos momentos y todos los preparativos que se requieren para llegar al foro, representaron tiempos muy valiosos que compartía con mi mamá y mi hermana. Recuerdo que me

fascinaban las faldas doble circular, me entusiasmaba su movimiento. Mi mamá, mi hermana y yo teníamos vestuarios iguales, teníamos unas faldas de flores rosas que usamos como vestuario para el repertorio de Nayarit. Sigue fascinándome la idea de ataviarme para la escena.

Toca avanzar en la sistematización de mis registros videográficos para la tesis. Abro alguno y recuerdo que mis alumnos de La Merced contaban con pocos recursos para los vestuarios; sin embargo cada vez logramos tenerlos. Los padres y maestros siempre nos las arreglábamos, de algún modo quedamos de acuerdo en que la clase y las presentaciones eran importantes. Mis alumnos pudieron experimentar el proceso de ataviarse para una presentación gracias al acompañamiento de sus familias.

Me encuentro con el video de cuando bailamos el Son de la Bruja. Cuando yo bailé folclor nuestro repertorio se especializaba en Oaxaca y Bajío. El ritmo Jarocho nunca me salió y cuando intente Michoacán, deserté. En parte porque empecé a tomar clases de Jazz y le dediqué más interés que al folklore. Ya tenía 15 años en eso entonces, cuando me interesó la exigencia física y el descubrimiento de la diversidad de posibilidades de movimiento que me permitía el jazz. Aunque deje el folklore seguí compartiendo con mi hermana todo sobre sus clases de arte y estética en su escuela básica y hasta el medio superior. Ella siguió en folclore y luego se fue a danza española.

Sigo revisando videos y recuerdo que ya de mayor conocí la danza tradicional en la modalidad de fandango. Hecho muy afortunado que me presentó otra manera de aprender danza. No había personajes como el maestro Chavarría pero la pasión y el compromiso los trasmite la comunidad entera. Me embelesa el derroche estético, realmente son fiestas llenas de vida donde se comparte el alma. Cuando conocí los fandangos tenía como 18 años y me volvió el interés por lo folklórico tradicional.

Mientras sistematizo mis videos me pregunto si ¿Estas diferentes formas de enseñar – aprender danza -la de Chavarría, la del fandango y la del jazz- estarán presentes en mi práctica docente? Ahora caigo en cuenta que no recuerdo cuándo aprendí el ritmo que caracteriza los sones jarocho, que tanto trabajo me costó.

Estoy ya muy aburrida, ya no quiero ver más videos, ya los he visto mil veces y ya no veo nada. Necesito estirar el cuerpo. Me dirijo a mi área de ejercicio y pongo música que me inspire al movimiento. Habito mi cuerpo conforme a mi historia, mi cuerpo cuenta ahora mismo todas esas historias. Reproduzco una pista que me gusta para el calentamiento desde hace mucho, la uso en mis clases y en mi entrenamiento personal. Hacia calentamiento con esa misma cuando empecé mi formación profesional en danza, más o menos al mismo tiempo que cuando entré a la preparatoria.

Por ese tiempo conocí la danza contemporánea. Estuve dos años aprendiéndola y deserte. Después tomé mil talleres y cursos, pase por los Talleres de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) por el Coreográfico, el Independiente. Me acuerdo que en ese entonces me gustaba mucho ir a ver danza, conciertos y exposiciones. Hice amigos de la Escuela Superior de Música y de “La Esmeralda”, amigos que por cierto, hoy siguen en mi vida compartiendo el gusto por el arte. Varios de ellos son maestros y hemos trabajado junto. Esas amistades me acercaron a la música y la plástica, mis dos amores imposibles a los que siempre he mirado de lejos. Me apasionan y entiendo algo de sus elementos e historia, además de que pueden llevarme a la experiencia estética total. Ahora recuerdo que con esos amigos de la adolescencia siempre pensaba en hacer proyectos juntos. Quizá ahí nació mi interés interdisciplinario, me preguntó si aquella época también influyó en la práctica docente de mis amigos.

Después de estirarme, vuelvo a la computadora un poco más relajada. Definitivamente no voy a seguir con los videos. Revisaré los comentarios que me hicieron en el coloquio en Junio. Mi tutora, mis lectoras y yo también estamos de acuerdo en que la noción de *performance* y *comunnitas* pueden ser interesantes para mi análisis, sin embargo no logro aterrizar los conceptos. Estoy ante un acantilado que separa la teoría del dato puedo intentar un salto mortal o construir categorías intermedias.

No sé cómo explicar que en mis clases en el barrio tuvimos momentos de integración total en una experiencia conjunta que creo que trascendió fuera de la clase, momentos sublimes en los que compartimos la experiencia estética y educativa. Sé que, por momentos, todos nos sentimos vinculados por los símbolos que articulamos en nuestros

proyectos artísticos: el barrio, el lenguaje corporal, la fiesta, la posibilidad de volar. Pero no tengo evidencia empírica, solo son recuerdos influenciados por el deseo de que así haya sido vivida mi intervención en el barrio. Ahora el trabajo es encontrar el fundamento convincente.

Debo buscar mis fotocopias para seguir en la revisión teórica. Leí antropología del *performance* por primera vez en el seminario de tesis, cuando estudiaba etnología en la ENAH (Escuela Nacional de Antropología e Historia). Era un seminario sobre teatro, danza y *performace* en antropología, lo impartía Anadel Lynton. Cuando entre a la ENAH pensé que dejaría la danza sin embargo siempre busqué el arte desde la antropología. Anadel me demostró que es posible y deseable vivir, practicar y entender teóricamente el arte y la danza.

Mientras reviso mis avances metodológicos llego a la parte de la antropología visual, dado que trabajo con videos que no se hicieron ex profeso para esta investigación, indago sobre cómo analizar los registros videográficos. Ahora recuerdo que cuando tenía que elegir seminario en la ENAH pensé en tomar, justamente, el de antropología visual, pero tomé en de danza. En la vida siempre he elegido la danza. Nunca he visto mucho cine pero puedo apreciarlo, disfruto mucho dedicar mi tiempo a una buena película, quizá me de tiempo de ver una más tarde. La imagen definitivamente no me apasiona tanto, así que de nuevo elijo la danza, más tarde improvisaré y estiraré el cuerpo para quitarme el agobio de pasar tanto tiempo frente a la computadora. La imagen fija y en movimiento me llama, me pregunto por qué y desde cuándo.

Cuando terminé la ENAH, pensé en buscar un curso mientras hacía la tesis, estaba buscando uno de foto. Pero encontré la convocatoria para estudiar coreografía en el CICO-INBA (Centro de Investigación Coreográfica del Instituto Nacional de Bellas Artes), entré y egresé, no pensaba terminarlo solo quería un espacio donde hacer danza. Casi al mismo tiempo, ingresé a psicología en la UNAM, obtuve un título, mi trabajo de titulación lo hice sobre aspectos de la creatividad en la formación de coreógrafos en el CICO. A pesar de que nunca me titulé de etnología mi perspectiva es más de antropológica que psicológica.

Para egresar del CICO realice una coreografía y una videodanza, malísima por cierto. Aprendí mucho en el proceso en cuanto a postproducción y edición de video artístico. Esas herramientas me han servido mucho y están claramente implícitas en mi práctica docente. Las herramientas de los procesos creativos en coreografía han sido muy útiles en los procesos de aprendizaje de la danza. Para mí el aprendizaje imitativo de la danza la empobrece.

En el taller de La Merced realizamos varios videos en los que intenté guiar a los niños por los caminos que yo había andado en la producción de video arte, videodanza, video documental, registro de campo. Esos eran los únicos caminos que yo conocía. Los videos salieron pero no creo que yo sepa enseñar video.

El estiramiento ayuda no podría trabajar tanto tiempo en escritorio sin moverse de vez en cuando. Bueno, quizá vuelva a revisar mis videos, pero antes voy por un café. Al volver encuentro mensajes de Luz la coordinadora de PROTARTE (Programa de Arte para Personas con Esquizofrenia). Trabajo ahí desde hace siete u ocho años, en este proyecto he reafirmado mi idea de que el arte tiene un gran potencial trasformador. El psiquiatra que nos asesora siempre dice que hemos tenido resultados en donde la ciencia no ha logrado insertarse. El equipo de profesores así lo hemos testificado, nos ha costado discutir, cuestionar y adaptar nuestras clases todo el tiempo.

Luz me recuerda que uno de nuestros alumnos se reincorpora en la siguiente clase, esto significa que debemos estar atentos a cualquier actitud, comentario, acción que pueda representar un síntoma. El aprendizaje, el desarrollo y la mayoría de los procesos no son lineales, hay subidas y bajadas. PROTARTE me ha permitido tenerlo siempre presente sin frustrarme. Ya había comprendido esto cuando empecé a dar clase en el programa *SaluArte*, desde la primera generación el año que entró Mancera al gobierno de la CDMX. La experiencia en PROTARTE, la escuela de arte Nahui Ollin y otros talleres me respaldaba.

*SaludArte* pretendía ser un programa de intervención social a través del arte y el deporte con asistencia alimentaria, en escuelas primarias de zonas de alta marginalidad y bajo desarrollo. Los alumnos no tenían diagnóstico psiquiátrico pero ciertamente sus

carencias y contexto impactan su desarrollo socio afectivo. No lo supe hasta que estuve frente a grupo. En la primera capacitación no nos hablaron de ello, hablaron de valores, la diversidad, además del área de cada tallerista. Nos impartieron la metodología de *ConArte* (Consortio Internacional Arte y Escuela): Aprender con Danza. Me pareció muy básica y pobre, con pocas posibilidades creativas, trate de aplicarla como un mes hasta que nos aburrimos, todos los participantes de la clase -la pianista, los niños y yo- Era buena idea tener músico en vivo, el problema es que nunca tuvimos instrumentos, ni siquiera un equipo reproductor.

Padecimos ese tipo de carencias, y otras, durante el proceso de implementar del programa. SEP (Secretaría de Educación Pública) y SEDU (Secretaría de Educación del Distrito Federal), las instituciones encargadas, destacaron por su lentitud de respuesta. Lo que sí ayudó fue la disposición de las personas que estábamos ahí con convicción, creíamos en lo que estábamos haciendo y los logros que podríamos alcanzar desde el programa.

Admiré a maestras increíble y profundamente comprometidas con el arte, el deporte y la educación -a pesar de todo lo que puede ser adverso para alguien que trabaje en el sistema de educación pública mexicano-. Hay quienes, al mismo tiempo, pueden ser docente comprometida, lidiar con la institución que coarta la iniciativa; además de apoyar a la familia, atender a hijos y marido, ajustarse a los requerimientos de SEP, SEDU y directivos, conocer a los niños en su problemática particular, brindar atención personalizada a conflictos entre niños y docentes, diseñar y proponer estrategias creativas para alcanzar logros académicos, dar terapia para padres, atener querellas, neutralizar un pleito entre madres de familia aguerridas y todo en un solo día. Yo jamás podría, he deseado desde entonces, adquirir algunas de esas habilidades de la práctica de súper docente.

Intento recuperar la concentración y dejar de preguntarme cómo logran tanto las docentes mexicanas. Me pregunto también, cómo forjé las características de mi práctica vigentes cuando di clase en La Merced. Recapitulo mi experiencia docente previa: estuve en las tres primarias que hay en la colonia Buenos Aires, los primeros tres ciclos escolares de *SaludArte*. Ese es el lapso de mi vida en que he lidiado con más dolor, violencia y

frustración, entre los alumnos conocí situaciones que no me imaginaba posibles en esta ciudad.

Me encuentro con carpetas de documentos digitales que corresponden justo a ese ciclo anterior. Me llama la atención la carpeta que corresponde a los primeros trabajos en La Merced. El montaje final fue sobre multiculturalidad. Abro las fotos de la presentación final que yo dirigí, me quedé satisfecha con esa presentación. Logré entusiasmar a alumnos, padres, coordinadores y directivos. Al final de ese ciclo yo ya conocía a la población, el contexto, las problemáticas, la preferencias y había identificado algunas didácticas, metodologías, estructuras, estrategias que funcionaban en la clase; por ejemplo la importancia de alcanzar el silencio y la quietud, impulsar procesos creativos sobre temas pertinentes y del interés de los alumnos, negociar las reglas, desglosar las actividades de lo más simple a lo más complejo, promover la colaboraciones entre los alumnos, implicar a todos en las actividades.

Generalmente, mi clase empezaba con ejercicios de piso, después calentamiento de pie, alguna secuencia para cerrar con improvisación o algún juego. Casi siempre terminábamos con meditación “quietud – silencio”, en ese momento invitaba a los chicos a usar la imaginación y a compartir lo que viniera a su mente, era un espacio que resultaba muy proyectivo y enriquecedor, sobre todo para los más pequeños. Era bastante difícil alcanzar el silencio, llevó meses lograr que escucharan el sonido de su corazón. No es extraño, si pensamos en el bullicio en que se mueven cotidianamente.

Antes de revisar la siguiente carpeta voy a comer algo, la comida de mi cocina no es tan peligrosa como la del barrio. Se necesita un sistema digestivo de hierro para comer algo en esas calles del centro. Iré a comprar algo de tomar, iré en bicicleta. Este era el mejor medio para moverme en La Merced.

La escuela se encuentra a más o menos de 700 metros de las estaciones del metro más cercanas, recorrerlos es sinuoso, el comercio entorpece el paso, en esa distancia uno puede encontrar cualquier cosa imaginable a la venta, también lo inimaginable, incluso se venden los cuerpos. Para los vehículos tampoco es nada fácil transitar, la movilidad se

dificulta, uno se engenta y se agobia. La bicicleta se desplaza un poco más ágil. Lamento que desde que estoy en la maestría la uso mucho menos.

Me gusta trabajar con música, algo que me aporte el ambiente de trabajo adecuado, ¿qué será lo más apropiado en este momento? Quizá un éxito *sonidero*, banda o reggaetón a todo volumen para sentirme en el barrio, ¡que retumben los vidrios!... No... No creo que ayude. Mejor, dejaré la lista de reproducción de Héctor Infanzón y su obra *De a diez varos citadino*, también me remite al barrio y mi práctica educativa. Esa obra la usamos en un video porque alude al ruido cotidiano en las calles circundantes a la escuela. Además de la música, generalmente se escuchaban los pregones de los vendedores, cláxones, motores, voces, etcétera. En esa acustemofera nacieron y se desarrollan mis alumnos de La Merced, siempre me pregunté cómo incorporarla a la clase. También me preguntaba cómo relacionarnos con la arquitectura para que la estrechez, la superficie irregular, o el estado del inmueble no fueran una limitante, ¿cómo ignorar la grandeza de otros tiempos de los palacios junto a la Acequia Real? ¿Cómo ignorar a los fantasmas que vivían en la escuela desde que era convento?

La música de Infanzón me recuerda los pensamientos que eran comunes mientras me acercaba a la primaria sorteando a los últimos toreros. Me remite a la atmósfera del barrio, como si estuviera ahí -mérito que solo logran los grandes artistas-. Recuerdo que, aunque los grupos no eran de más de 20 chicos por grado, aun así estaban apretados en los salones y que la única salida de la escuela siempre estaba obstruida por vendedores que pregonaban todo el tiempo para la venta de sus productos.

Me distraigo con una notificación del teléfono, recibí una foto de los compañeros talleristas de danza que tomaron, junto conmigo, el último curso que dio en México Katherin Adhler. La foto llegó al grupo de *Limon4kids*, espacio de comunicación para la mayoría de los talleristas, que en 2016, fuimos convocados por la SEDU a recibir la formación de la Fundación José Limón de Nueva York. Katherin, Roxane D'Orleans, Geraldine Cardiel y Pablo Ruvalcaba nos compartieron lo que ellos han aprendido en sus experiencias enseñando Técnica de danza moderna de José Limón en escuelas de alta

vulnerabilidad en esa ciudad extranjera; diversa, compleja, desigual, injusta, sobrepoblada, no nos sorprendía que encontráramos problemáticas semejantes en CDMX.

La dulzura y paciencia de estos profesores, sobre todo Roxane y Kath por, me dejaron huella, trascendieron en mi vida, mi danza y mi práctica docente. Me enseñaron mucho sobre ser maestra de danza. Estoy segura que a mis compañeros también, no es gratis que seguimos compartiendo contenidos sobre ser maestros de danza en el grupo del chat.

José Limón es una figura importantísima para la danza moderna, ya me había relacionado con su trabajo gracias a la clase de Ana Gonzales en el CICO, quien abrió en mi cuerpo la posibilidad de explorar y crear lenguajes. Ojala mis alumnos me recordaran por mostrarles las posibilidades de disfrutar, conocer y expresar con sus cuerpos. Antes de eso, supe de Limón mientras trabajaba como asistente de investigación prestadora de servicio social, en el CENIDIDanza - CENART, (Centro Nacional de Investigación, Difusión e Información sobre Danza del Centro Nacional de las Artes) que lleva su nombre. Ahí hice transcripciones de entrevistas y las odié. Ahora también tengo que hacer transcripciones, aún las odio.

Creo que es hora de comer y salir con los perros. Más tarde vuelvo a las transcripciones. Mientras busco en el refrigerador recuerdo un video que hice con mis compañeros de Danza Butho Ma en la playa el año pasado. Me gusta danzar en lugares diferentes al foro. El cuerpo se vive diferente y para compartir tales experiencias la foto y el video son una buena herramienta. He tomado cursos con excelentes realizadores de videodanza. Ninguno me ha enseñado a hacerlo y aún no sé si se hacer videodanza, es más, no sé si podría siquiera definirla. Sin embargo, algo aprendí de esos maestros, tal vez a no limitar la enseñanza a una sola manera de llegar.

Tampoco yo enseñé a los niños de La Merced a hacer video, sin embargo, hicimos video. *SaludArte* en su programa general de arte propuso un proyecto de alfabetización visual, por mi experiencia en videodanza y por la situación de la infraestructura escolar, que me obligaba a tener dos días a la semana a los niños en el salón sin poder movernos, me propuse vincular las dos propuesta: Alfabetización visual “Mi película *SaludArte* y Técnica

Limón con *Limon4kids*. No sé aún qué elementos tomé de cada disciplina, ni cómo se vincularon, ni cómo me influyeron las condiciones del proceso, por eso debo volver a los videos.

Durante todo el ciclo escolar trabajé así con mis dos grupos, uno de primaria alta y otro de primaria baja, cada uno con 25 niños aproximadamente, cinco horas a la semana con cada grupo, tres de las cuales en el salón pequeño -hacinado, con mobiliario y muchas otras cosas para los cursos regulares de la mañana-, dos horas en el patio -con piso de cerámica irregular que se inundaba con lluvia-, con el audio que me prestaba la directora, -era el de las ceremonias de los lunes-.

Me gusta ver a los perros correr entre la hierba del monte, durante nuestros paseos, más que transcribir videos. Me estiro un poco, lo disfruto. Fue difícil transmitir ese gusto de habitar el cuerpo a los niños, su postura y alineación corporal tenía muchos defectos y no estaban acostumbrados al trabajo corporal disciplinado y consciente.

De vuelta a casa, me llaman para invitarme a festejar el día de muertos en Guerrero, seguro iré. Eso me recuerda que lo primero que monté en ciclo escolar fue para día de muertos, El Baile de los Esqueletos, hice una coreografía basada en un corto animado clásico de 1929. Traté de integrar la coreografía del video en la forma y los principios de la técnica Limón con elementos gestuales de expresividad, lo presentamos en horario matutino con fin de incorporar a más niños al programa.

También me acordé que para el 20 de noviembre montamos El Barzón, en versión de Amparo Ochoa. Los alumnos me pedían escuchar rap en la clase. Ochoa canta rápido en una parte de esa canción, casi los convido de que eso era como el rap; de todos modos les resultó interesante el reto de la velocidad en la vocalización, le agregamos algunos gestos corporales y elementos coreográficos, lo presentamos para la cámara como primer ejercicio de video.

Escucho ya los sonidos que me indican que es el atardecer y las aves buscan donde dormir. Me permito disfrutar el momento, quizá así lo hacía uno de mis alumnos que una vez dibujó “el vuelo del amanecer” con mucho esmero. El salía de su casa muy temprano

para llegar a la escuela que quedaba cerca del trabajo de su mamá. El título de su dibujo, yo lo propuse, es el título de uno de los once fragmentos de *The Suite from The Winded*, una coreografía de José Limón sobre la que trabajamos todo el ciclo. Todos los alumnos dibujaron, de ahí salieron diseños espaciales y coreográficos.

Mientras escucho a las aves recuerdo con gusto que esa actividad fue provechosa, los chicos conquistaron el espacio escénico por primera vez. Me había costado mucho el trabajo espacial, tampoco es extraño, el espacio en esta ciudad es un lujo. Los niños de La Merced casi nunca pueden saltar, correr o extender sus brazos como alas. El patio de la escuela es pequeña, la calle es peligrosa y viven en departamentos pequeños compartidos con hasta 12 o 15 personas.

El canto se hace más persistente, hasta los gallos cantan, escucho los aleteos y miro a las aves más rezagadas volar hasta alguna rama. Parece que van a chocar pero eso nunca sucede. Esta imagen, la parvada o el cardumen, me permitió lograr ejercicios de desplazamiento mucho más complejos, con interacciones incluso de riesgo por la exigencia técnica, precisión, rapidez de reacción que exigía.

Se me antoja otro café mientras atardece, lo preparo mientras se apaga por completo el vuelo del atardecer. Así se oían a veces nuestras clases, trabajamos mucho con la idea de “El Alado” los niños hicieron un tríptico y un arte objeto, crearon personajes con alas, y luego los personificamos. En eso estábamos cuando Roxane nos visitó como representante de la fundación que debía dar seguimiento a la intervención. Recuerdo que los niños estuvieron a la altura de las circunstancias en la clase muestra que le presentamos.

Vuelvo al estudio. Voy a revisar las fotos así que pondré música, algunos sonos tradicionales. Al fin las fotos son del proyecto que trabajamos sobre El día de la Candelaria. Ahí nació *La suite de los voladores*, el título se me ocurrió al tratar de vincular una fiesta importante del barrio con el tema del alado. Los sonos tradicionales fueron un puente para que los niños conocieran otras tradiciones sobre la Candelaria. Primaria baja trabajó El Son del Pato (Son de tarima de Tixtla) y alta, La Guacamaya (son jarocho). Al mismo tiempo

propuse una secuencia fija, de mayor complejidad técnica. Creo que la final no dio tiempo de que cuajara y se integraran todas las ideas, se quedaron como fragmentos separados.

En el salón también trabajamos sobre la Candelaria, realizamos un guion para sus videos en dos equipos. Hicimos dos historias sobre cómo es la fiesta en el barrio. Los alumnos tenían roles asignados: actor, director, fotógrafo, productor. Me entregaron su lista de requerimientos para la producción, insistí en que se respetaran los roles, preferiblemente que resolvieran conflictos internos en el equipo antes de acudir a las instancias, es decir la profesora, de lo contrario la fecha para su producción se iría atrasando. Tuvieron que dialogar, cooperar y trabajar en equipo. Filmaron y yo edité.

Para el día de las madres presentamos los sones e hicimos una convivencia con padres y con todos los talleres. Bailamos El Son de la Culebra, son jarocho en que todos hacen una fila avanzando al ritmo de la música. Los niños les enseñaron a sus mamás “*el café con pan*”, es decir ritmo jarocho. Elegí este son porque alguna vez, en un fandango, los músicos comentaron es ejemplo de cómo la fiesta popular comunitaria refuerza los vínculos entre las personas y la identidad. Mientras escucho la versión de los Utrera del son de la Culebra, recuerdo a mis alumnos.

No sé qué tanto de lo que recuerdo quedó registrado en los videos y que tanto está investido por mi participación en la investigación, ¿qué tanto es invento de la memoria selectiva?

Viendo los videos me doy cuenta que tengo registro del desarrollo de un personaje, que luego se convirtió en una historia ilustrada con la estructura de principio, nudo y desenlace: con un argumento. Ya en equipo, se realizaron propuestas sobre la producción, tomamos la opción de hacer animación con plastilina. Los alumnos diseñaron sus personajes, vestuarios, maquillaje, iluminación y filmaron. En esta parte el nivel de colaboración en los equipos fue mejorando, los alumnos que dirigieron tomaron las riendas de los procesos y desarrollaron una actitud de liderazgo asertiva. Los demás aprendieron a colaborar cumpliendo su rol a cabalidad, apoyando el trabajo del grupo del modo que fuera necesario, por ejemplo, guardando silencio (cosa sumamente difícil).

El ejercicio también funcionó como técnica proyectiva en cuestiones de anhelos, nostalgias, temores y traumas de los chicos, para mí fue claro entonces y ahora lo reitero, pero es difícil observarlo en los registros. Esas cosas no son tangibles. La cuestión metodológica de la investigación se complica puesto que el trabajo grupal de primaria baja no quedó registrado, no lo filmamos. Recuerdo que las historias se escenificaban ante el grupo dirigidas por mí y la producción de los guiones y personajes fue individual, pero no hay más evidencia que mi recuerdo.

Espero que lo que no quedó en video este explicitado en las bitácoras, secuenciación y planificaciones del caso.

Lo que sí registré en video fueron los ensayos en el patio. Trabajamos la limpieza técnica en la coreografía que ellos habían diseñado, yo solo ayudé a profundizar en el lenguaje corporal. Para el montaje final, quedaron los fragmentos de “vuelo circular”, “el duelo” y “alas prestadas”. En los videos se observa el desarrollo de la coreografía, como se construyó. Pero no quedó filmado el tiempo libre. Si el trabajo era bueno y fluido durante la clase el premio era tiempo libre al final. Fue un experimento interesante ya que los chicos tuvieron que administrar el espacio y el tiempo, el interés de mantener el premio era de todos así que tenían que conservar la armonía, todos debían ejercer el uso de su espacio recreativo, habiéndolo ganado entre todos en la clase.

Escuchar sonos no me están ayudando a concentrarme y fluir en esto de la sistematización. Más bien me dan ganas de bailar. Voy a cambiar de música. Mi amigo Luis Liborio, eminente músico y compositor siempre tiene muy buenas recomendaciones, escucharé alguna de sus sugerencias. Luis en verdad es muy talentoso, también es maestro de arte, por cierto. El me hizo la música para la *Suite de los voladores*, a los niños les gustó. Para entonces ellos ya habían aprendido a escuchar propuestas diferentes a las que estaban acostumbrados. En la clase usábamos música tradicional mexicana, la que nos propusieron para *Limon4kids*, mi lista de clases con pistas reunidas en toda mi trayectoria en la danza y piezas relacionadas con el entorno de los niños. Pensaba que era importante no dejarlas de lado para no perder continuidad entre su vida cotidiana y mi taller, gracias a youtube pude

encontrar música relacionada rítmicamente con el reggaetón o la salsa de muy buena calidad.

Ya casi termino de revisar la carpeta con los archivos de la Candelaria, quizá mañana pase a la siguiente, que es la de la función en el Teatro del Pueblo. Compartimos la escena con las otras 16 escuelas dentro del programa *Limon4kids*. Hice un video de corte documental sobre esa función, quedó lindo. La verdad es que no nos fue bien en lo escénico, los niños se empequeñecieron en el espacio escénico, se perdieron y el pánico escénico era evidente, hubo frustración. No estaban listos, yo no los preparé suficiente. La mayoría de mis compañeras maestras hicieron selección, en parte porque tenían más alumnos, yo no. No pude decidir qué criterio excluyente aplicar. Quizá por eso salió así, se presentó todo mi grupo de primaria alta y los que desearon integrarse de primaria baja –con actitud y disciplina requerida para un trabajo pensado para niños mayores- o porque la coordinadora en el último momento les puso unas alas de mariposa y antifaces con los que nunca habíamos ensayado, o porque nunca tuvimos ensayo general en el teatro por irresponsabilidad de los organizadores. No sé porque no salió como esperábamos.

Me lleno de sentimientos encontrados al ver el video, dimos la función y fue importante. Pero teníamos una expectativa mayor, me enojo de nuevo con la SEDU porque no escucharon a los talleristas sobre aspectos de logística. Insistimos en que nuestros niños merecían un trato profesional, porque trabajaron con pasión y entrega como profesionales, alcanzando metas que nunca pensaron lograr. Los niños de una primaria del barrio de La Merced, reconocieron que ellos también tienen la posibilidad de volar. Los artistas escénicos sabemos la importancia de un ensayo general, pero la SEDU nos dio un trato mediocre, como para niños de zonas de bajo desarrollo de la CDMX y no tuvimos ensayo ni trato profesional.

En el video se nota que la actitud de camino al teatro es más entusiasta que la de vuelta, yo sentí frustración y la coordinadora, también. Los alumnos quizá sintieron frustración pero no es extraña para ellos, así que continuamos, ellos se repusieron mucho antes que yo.

La próxima semana sistematizaré la carpeta que corresponde a los registros del último proyecto del ciclo escolar, por lo menos ese es el plan en mi cronograma. A ver qué encuentro en esos registros sobre mi práctica docente. Lo reflexiono porque ese último trabajo tenía más fines de complacer a la institución que de generar procesos educativos. Entrevistamos alumnos porque queríamos evidenciar el éxito del programa, nosotros porque creíamos en el trabajo. La SEDU porque quería posicionarlo políticamente. Ahora tengo ese registro, así que fue buena idea.

Estoy segura que hubo aprendizaje, los alumnos pudieron movilizar mucho de lo que habían adquirido. Trabajaron su guion de videodanza, sobre el tema del alado, ya estaban listos para intentar la fusión entre el lenguaje de la imagen y del cuerpo en movimiento. El resultado es muy interesante.

Limpiamos la coreografía para la siguiente función en el Teatro del Pueblo y con primaria baja montamos El son de La Bruja. El cierre del ciclo escolar fue bastante satisfactorio, el formato fue la premier de *Mi Película SaludArte* así que todos los asistentes fueron con sus mejores atavíos. Niños, maestros y padres caminamos por el centro, vestidos de gala, poco más de un kilómetro -de la escuela al teatro- entre comercio y la ciudad colonial.

Tuvimos una excelente presentación con distinguidos invitados. Hubo entrega de premios y vino de honor – palomitas y refresco- todos los chicos tomaron su papel a cabalidad, en verdad se comprometieron. Los que hasta el momento no habían encontrado vocación en la producción fílmica o la danza, la encontraron como guardias de seguridad, reporteros o apoyo técnico. Otros aunque ya la habían encontrado desarrollaron nuevos roles. Hay un buen registro fotográfico de ese día pero no sé si sirva para la investigación. Son fotos tipo revista de sociales.

En esos recuerdos me detengo porque fueron gozosos, tantos logros alcanzados, tantas semillas sembradas que no se si han de germinar. Que ha pasado con Dánae y sus hermanos, con Joshua, Lupita y demás alumnos con rostro e ilusiones particulares, probablemente por las tardes ayudan en los puestos o ven televisión, ya no toman clases en

*SaludArte*. Ahora la calle y el barrio han retomado el lugar que teníamos en la vida y formación de los chicos.

Quizá lo que hablamos de la vida de José Limón los inspire e impulse. Él llegó con su familia a Estados Unidos, desde Culiacán, huyendo de la Revolución, no hablaba inglés y nadie creía en él. Un buen porcentaje de mis alumnos son migrantes recién llegados del campo, sé que se identificaron. Quizá esto sirva para ellos como para mí la labor de Chavarria, Anadel, Roxane, Katherine, Ana Gonzales. Mis maestros de la vida, del arte y de la danza. Maestros que me enseñaron a ser maestra.

La gata vino a mi regazo señal de que ya tiene hambre y frío. Hora de apagar la compu, cenar y descansar, mañana continuare la sistematización.