

CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

**INTERDISCIPLINA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESCOLAR.
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA GENERACIÓN DE EXPERIENCIAS
INTEGRADORAS DE APRENDIZAJE ARTÍSTICO**

TESIS

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA:
LIC. DAVID ORTEGA CAMARILLO

DIRECCIÓN DE TESIS:
DRA. ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ
CON LA COLABORACIÓN DE
HILDA ISLAS LICONA

MÉXICO, D.F., DICIEMBRE DE 2009

A la Flor de mi vida

*Siempre que me encuentre con alguien
que piense y sienta en semejanza y sintonía con mi canción,
lo invitaré a subirse a un tren, a un barco, a un escenario,
a cruzar el mar conmigo a pie, que a fin de cuentas es lo mismo,
para emprender una aventura.*

Adam Guevara

Agradecimientos

A mis padres por su cariño y porque gracias a ellos aprendí a amar, amar la tierra, amar el trabajo y a esforzarme cada día, todos los días

A mis hermanos y hermana, Lalo, Edgar y Ari, porque cada quien a su manera siempre me han apoyado

A Ricardo, Karla, Alice y Cata por estar cerca en los momentos complicados

A todos mis maestros y maestras que han sembrado en mí la curiosidad y me han dado herramientas para buscar

A mis Maestros: Adam Guevara y Leticia García, Vero, Toño y Emma

A Maru, gracias. A Sarahí, Omar, Lucy y Margarita. A Rocío, Mitsi y Elsa

A mis maestros y maestras de la Línea

A Hilda, Alma Dea y Alejandra por su asesoría y confianza

A Bety, Nelli, Anelvi, Flor y Nohemí, por la riqueza del material para construir este trabajo

A Paco Navarro por su generosidad

A mis compañeros de viaje: Flor, Fer, Montse, Mundo, Mario y Miguel

ÍTACA

*Quando emprendas el viaje hacia Ítaca,
ruega que tu camino sea largo
y rico en aventuras y descubrimientos.
No temas a lestrigones, a cíclopes o al fiero Poseidón;
no los encontrarás en tu camino
si mantienes en alto tu ideal,
si tu cuerpo y alma se conservan puros.
Nunca verás los lestrigones, los cíclopes o a Poseidón
si de ti no provienen,
si tu alma no los imagina.
Ruega que tu camino sea largo,
que sean muchas las mañanas de verano,
cuando, con placer, llegues a puertos
que descubras por primera vez.
Ancla en mercados fenicios y compra cosas bellas:
madreperla, coral, ámbar, ébano
y voluptuosos perfumes de toda clase.
Compra todos los aromas sensuales que puedas;
ve a las ciudades egipcias y aprende de los sabios.
Siempre ten a Ítaca en tu mente;
llegar allí es tu meta; pero no apresures el viaje.
Es mejor que dure mucho,
mejor anclar cuando estés viejo.
Pleno con la experiencia del viaje,
no esperes la riqueza de Ítaca.
Ítaca te ha dado un bello viaje.
Sin ella nunca lo hubieras emprendido;
pero no tiene más qué ofrecerte,
y si la encuentras pobre, Ítaca no te defraudó.*

*Con la sabiduría ganada, con tanta experiencia,
habrás comprendido lo que las Ítacas significan.*

Constantino Cavafis

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	6
DEFINICIÓN DEL PROCESO	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PROPÓSITOS	8
METODOLOGÍA	10
ESTRUCTURA DEL ESCRITO	13
PERSPECTIVAS	14
1. INTERDISCIPLINA	16
DISCIPLINAS	16
DISCIPLINAS ARTÍSTICAS	17
INTERDISCIPLINA	22
SISTEMAS Y COMPLEJIDAD	25
PROCESO Y RESULTADO	31
FORMAS DE CRUCE DISCIPLINAR	33
DIFICULTADES DE LA INTEGRACIÓN	37
2. LA EXPERIENCIA COMO MEDIO DE INTEGRACIÓN	39
LOS COMPONENTES DE LA EXPERIENCIA	39
NOCIÓN DE EXPERIENCIA	40
LA ESTRUCTURA EN LA FORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA	42
LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN	45
LA FORMACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	49
LA ESCUELA	49
EL MAESTRO	51
EL ALUMNO	53
EL JUEGO EN LA GENERACIÓN DE EXPERIENCIAS	54
LA EXPLORACIÓN A PARTIR DEL JUEGO	57
EL JUEGO LIBRE COMO PARTE DEL PROCESO	58
HACER PÚBLICA LA EXPERIENCIA	60
3. PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA SEP	65
EL PLAN DE ESTUDIOS DE PRIMARIA DE 1993	65
ASIGNATURA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	71
4. MAESTRO CON PERFIL INTEGRADOR	78

PERFIL DE LAS MAESTRAS ENTREVISTADAS	78
FORMACIÓN ENAT: LA ESCUELA	81
FORMACIÓN ENAT: EL ALUMNO	84
FORMACIÓN ARTÍSTICA PREVIA Y POSTERIOR A LA ENAT	89
HABILIDADES DE INTEGRACIÓN EN UN MAESTRO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	92

5. ESTRUCTURAS PARA LA GENERACIÓN DE EXPERIENCIAS INTEGRALES DE APRENDIZAJE ARTÍSTICO **101**

ESTRUCTURA FLEXIBLE	101
RECURSOS ESTRATÉGICOS	104
ACCIONES BÁSICAS DE LA ESTRUCTURA	107
DETONAR	107
DISPONER O CALENTAR	108
DIALOGAR	111
EXPLORAR	113
REPRESENTAR	118
EVALUAR	121
DISTINTOS NIVELES DE ESTRUCTURACIÓN	122
ESTRUCTURA PROGRAMADA	123
ESTRUCTURA SEMI-PROGRAMADA	125
ESTRUCTURA ALEATORIA	125
INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA SEP 1993	126

CONCLUSIONES **129**

CONSIDERACIONES PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO	129
LA POSIBILIDAD DE CAMBIO	132
EL DESTINO COMO UN NUEVO CAMINO	133

ANEXO 1 **136**

EJES DE ANÁLISIS EN LAS ENTREVISTAS	136
-------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA **143**

DEFINICIÓN DEL PROCESO

Este trabajo de investigación surge de una necesidad personal de integrar saberes de distintas disciplinas en proyectos globales de creación y enseñanza artística; y ese propósito guió todo el proceso. Como en la travesía de Odiseo en busca de Ítaca, salí de un puerto en busca de un destino, sin saber todos los cambios de dirección que habría sobre la marcha. En el trayecto me encontré con muchas islas, de las cuales surgió un aprendizaje que hizo girar la barca. Siempre con la intuición de un sentido claro y luchando contra el miedo de perder la brújula, me dispuse a la transformación, al cambio, a lo incierto, pero sin perder de vista el objetivo: integrar.

Primero, pretendía abordar una investigación centrada en la teoría de la complejidad para lograr la interdisciplina en la educación artística escolar, pero me di cuenta que en ese momento no contaba con la información y la formación para hacerlo; sin embargo, el trabajo quedó impregnado de algunos de sus principios en función de la integración.

Luego la dirección cambió hacia el estudio del concepto de interdisciplina en un orden metodológico: su origen, sus finalidades en la ciencia, su relación con el arte, su inserción en la educación y los fundamentos para su aplicación en la educación artística; para ello hacía falta incorporar elementos fuera de mi interés en ese momento, además de que el trabajo quedaría centrado en el campo epistemológico cuando yo pretendía acercarme a una aplicación más inmediata.

La siguiente isla fue partir del plan de estudios y buscar en el sistema educativo a maestros normalistas que aplicaran en sus clases una propuesta de educación artística interdisciplinaria, para luego estudiar sus procesos. Al comenzar ese

camino fue difícil hallar a maestros que lograran procesos interdisciplinarios de manera consciente e intencionada por lo que tuve que cambiar una vez más.

A partir de los diferentes cambios se definieron algunos puntos de interés: En primer lugar, realmente no me interesaba estudiar el concepto de interdisciplina en sí mismo, sino enfocado en la integración de contenidos de las diferentes disciplinas artísticas; por otro lado, me interesaba generar un trabajo que pudiera ser aplicable en la práctica inmediata; por último, que el trabajo estuviera relacionado con mi formación teatral.

Como profesional del teatro, me he enfrentado en diversas ocasiones a situaciones de enseñanza de la educación artística en el nivel básico. Cuando te encuentras en ese lugar y eres consciente de la responsabilidad de enseñar algo, de compartir un saber y de guiar un proceso de desarrollo, siempre piensas en cuál será la mejor manera de abordarlo. Considero que la educación artística en la primaria, debería hacer uso de los recursos que ofrece el arte para expresar, crear y comunicarnos de manera sensible con el mundo, sin necesidad de aprender una disciplina artística. Utilizar recursos de todas y de cualquiera de ellas, para generar experiencias significativas en los alumnos; es decir, pensar la educación artística como una integración de recursos propios de la actividad artística en busca de la generación de experiencias, y no como disciplinas definidas y aisladas.

Mi interés siempre se encontró en la integración, pero también me interesaba que el trabajo pudiera partir de mi experiencia formativa y profesional, que pudiera servirme y servir a otros en su práctica docente.

Luego de varios cambios de dirección, hallazgos, extravíos, reencuentros con el sentido integrador y con el deseo de anclar el trabajo en la práctica, llegué a la propuesta que aquí se presenta.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PROPÓSITOS

Al revisar el Plan y programas de Educación Artística en la escuela primaria, me di cuenta de la existencia de una serie de recomendaciones para integrar los contenidos artísticos propuestos. El programa es extenso en relación con la carga horaria asignada a la educación artística; así que si estas recomendaciones de integración se llevaran a cabo, seguramente se abarcaría un mayor número de contenidos a favor del cumplimiento de más propósitos. Esto ayudaría a que los niños, además de llevarse un conocimiento básico de elementos y recursos de las cuatro disciplinas artísticas que se manejan en este nivel, vivieran una experiencia de aprendizaje integral más profunda y compleja. Habría un beneficio en lo cuantitativo y en lo cualitativo, que es donde se encuentra la importancia del arte en la educación artística escolar.

El abordar de manera integral la asignatura de Educación Artística puede convertir en un hecho la intención de ofrecer conocimientos para apreciar y expresarse a través de la Danza, el Teatro, las Artes plásticas y la Música, en una sola materia. Hablo de intenciones porque para lograrlo, se requiere que los maestros adquieran recursos estratégicos de integración y por lo regular, es difícil que el sistema les ofrezca esa posibilidad. Al carecer de Herramientas para seguir las recomendaciones de integración del Plan de Educación artística en primaria, los maestros se ven orillados a enfocarse en la disciplina que les resulta más familiar, dejando de lado los beneficios que la integración de todas puede aportar a los alumnos.

El **propósito** de este trabajo es ofrecer a los maestros de primaria recursos tácticos y estratégicos para la generación de experiencias de aprendizaje, donde se integren contenidos de la asignatura de Educación Artística, a partir de recursos tomados de la experiencia docente de egresadas de la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT) que trabajan con niños en edad escolar.

Me interesó revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas maestras principalmente por mi formación profesional en teatro realizada en la ENAT del Centro Nacional de las Artes (CNA), donde viví un proceso en el que la integración de conocimientos artísticos fue fundamental para una formación artística integral.

Al igual que en mi experiencia, muchos egresados, en algún momento, se desempeñan profesionalmente como docentes de artes en diferentes niveles; algunos por convicción y otros por circunstancias diversas (oportunidades, reafirmación de su aprendizaje, necesidad económica, etc.). Muchos hemos trabajado con niños, y algunos específicamente en la Escuela Primaria. Por esto he intentado encontrar una sistematización de recursos para la integración disciplinar en la experiencia de este grupo de maestras, quienes por haberse formado en el CNA¹ suponen una orientación interdisciplinaria.

El término “interdisciplina” ha ido ocupando un lugar cada vez más notorio en el lenguaje cotidiano y frecuentemente se escucha en diversos escenarios. Algunas veces, estas menciones responden a las necesidades generadas por la moda y existen sólo como intenciones, pero no como hechos; otras veces, se llega a simplificaciones del término, culminando en un punto donde casi cualquier actividad es interdisciplinaria.

Durante la investigación bibliográfica, me he encontrado con que el término “**Interdisciplina**”, cuenta con una gran variedad de definiciones, algunas de las cuales están perdiendo vigencia de uso; sin embargo, existen muchas propuestas de **integración del conocimiento**, que si bien no podemos incluir en la rigidez de las definiciones científicas, tampoco podemos negar su existencia.

No existe una sola interdisciplina, sino que ésta se puede construir de muchas formas bajo distintas perspectivas y desde diferentes puntos de partida. La

¹ El Centro Nacional de las Artes, alberga en sus instalaciones a cinco escuelas profesionales de Arte: La Escuela superior de Música, La Escuela de Artes Plásticas, la Escuela Nacional de Arte Teatral, la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea y el Centro de Capacitación Cinematográfica. Cuenta también con una torre de investigación en la que se promueven proyectos interdisciplinarios.

interdisciplina que interesa en este trabajo, es aquella que integra, a partir de la generación de experiencias integrales de aprendizaje artístico, las diferentes disciplinas de la asignatura de educación artística de la primaria.

Cada disciplina artística, aporta elementos específicos que conllevan beneficios particulares y cuando el maestro se concentra a una sola de ellas de manera superficial, impide a los niños beneficiarse con los recursos que podrían ofrecer las otras.

METODOLOGÍA

La construcción de este trabajo se puede definir en seis momentos organizados mediante las seis acciones básicas encontradas en el proceso:

- **Disponer** el camino a partir de una investigación bibliográfica sobre el concepto de interdisciplinar.
- **Detonar** la búsqueda a partir del análisis del plan de estudios y la necesidad de estrategias para integrar contenidos en la educación artística.
- **Explorar** y descubrir recursos de integración en la investigación de campo.
- **Dialogar** con los conceptos centrales de la propuesta.
- **Representar** y sistematizar la información en una propuesta, mediante la selección y organización de las estrategias encontradas en la exploración.
- **Evaluar** y valorar la posibilidad de aplicación de la propuesta

A continuación se describe brevemente el desarrollo de cada uno de los momentos del proceso.

En la investigación bibliográfica se realizó un rastreo histórico del uso del término interdisciplina y se ubicó en 1970 un momento de gran importancia en la construcción del concepto. Decidí revisar distintas nociones usadas a partir de esa fecha y realicé una recopilación de material sobre el término. Me encontré con una falta de consenso en el uso del término y un predominio de investigaciones

realizadas en el campo de la ciencia. Logré conjuntar una buena cantidad de material que en gran parte fue desechado para la elaboración del producto final, pero que ayudó a la definición de la propuesta.

Con el propósito de ubicar el problema de la falta de estrategias para la integración de contenidos en la asignatura de educación artística, revisé el Plan de estudios de primaria SEP (1993). Identifiqué los enunciados del texto que hablaran sobre integración y al hacerlo se hizo evidente la necesidad de encontrar estrategias para abordar la asignatura de manera integral.

El trabajo de campo lo planteé en un primer momento con entrevistas a maestros de primaria que reconocieran sus procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística como interdisciplinarios. Realicé un sondeo con maestros de algunas escuelas tratando de encontrar los informantes a entrevistar. Con una muestra limitada, pero representativa, me di cuenta que muy pocos integran contenidos de manera intencionada y consciente, criterio necesario para formar parte de la muestra definitiva. Busqué otros parámetros y la investigación se definió más cuando decidí entrevistar a maestros con formación artística que tuvieran incidencia en la educación artística escolar.

Fue difícil definir un punto de encuentro entre los especialistas, así que opté por cerrar la investigación de campo en un grupo de maestras egresadas de la escuela de teatro, con experiencia en nivel primaria o con niños en edad escolar, para encontrar en sus procesos recursos de integración. Una característica común en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas maestras es su esfuerzo por integrar conocimientos de diferentes disciplinas artísticas en sus clases.

Realicé dos **entrevistas semiestructuradas**² a cada maestro, en las cuales indagué la forma de planear y llevar a cabo sus procesos de enseñanza

² Las maestras entrevistadas fueron clasificadas con los números del uno al cinco, a cada maestra se le realizaron dos entrevistas, por lo que cuando se haga referencia a una entrevista se mencionara el número de entrevistada y el número de entrevista. Por ejemplo: "Maestra 2, entrevista 1."

aprendizaje, cuáles eran los elementos centrales de sus procesos, su cercanía con la integración disciplinar y su propósito al promoverla en sus clases; el conocimiento y aplicación del plan de estudios y el perfil de un maestro de educación artística. Posteriormente analicé la transcripción de las entrevistas para localizar los elementos recurrentes en cada una de ellas, a partir de los cuales se identificaron puntos de encuentro entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada maestro.

Encontré dos conceptos centrales, comunes en todos los procesos, nombrados de diferente manera pero semejantes en características: el **juego** y la **experiencia**. Fue necesario realizar una reflexión teórica a manera de diálogo con estos dos conceptos, y al final, se definió un proceso que va desde la generación de la experiencia hasta la **comunicación** de la misma a partir de una forma de representación.

Encontré en la experiencia un medio de integración de conocimientos, habilidades y recursos expresivos de la educación artística.

Posteriormente a partir de las entrevistas realizadas identifiqué los “momentos” o características comunes en el desarrollo de las sesiones de las maestras entrevistadas, momentos que les ayudaban para abordar los contenidos del programa de educación artística en la escuela primaria, de una manera integral. Se definieron seis acciones básicas: detonar, disponer, dialogar, explorar, representar y evaluar; para estructurar con ellas formas de generar experiencias de aprendizaje artístico con posibilidad de integración de las distintas disciplinas. Lo anterior lo sistematicé en la propuesta de *estructuras para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*.

ESTRUCTURA DEL ESCRITO

El trabajo se compone de cinco capítulos, con un orden propuesto aunque no obligado. En el **primero** de ellos, se busca un acercamiento teórico a la interdisciplina. Aquí se comienza con un breve recorrido histórico, colocando un énfasis especial en lo ocurrido en 1970, en el seminario de Niza sobre interdisciplina. Posteriormente se mencionan diferentes formas de integración disciplinar según diversos autores, tratando de identificar un eje de integración. Como una tercera parte del capítulo, se encuentran algunas recomendaciones para la realización de trabajos interdisciplinarios en la educación, y para terminar se habla sobre la interdisciplina en la educación artística escolar. Como un anexo de este capítulo se encuentra un ejercicio en el que intenté hacer, de manera empírica, una comparación entre las formas de cuasi-Interdisciplina mencionadas por Ander-Egg (1994) y la práctica en la escuela.

El **segundo** capítulo habla de la generación de experiencias artísticas y estéticas integrales, como finalidad de la interdisciplina en la Educación Artística Escolar. Se habla de la experiencia estética a partir de algunos autores discutidos en los cursos de la maestría.

En el **tercer** capítulo, se intenta mostrar que desde el plan de estudios se propone una integración disciplinar en la asignatura de Educación Artística, pero no se ofrecen formas, estrategias o tácticas para llevarlo a cabo. Se hace una revisión de los planteamientos del plan, en busca de enunciados que lleven implícita una intención interdisciplinaria. También se revisan los programas con el propósito de encontrar en los contenidos posibilidades de integración disciplinar.

El **cuarto** capítulo, habla de las habilidades por incorporar y desarrollar en un maestro de educación artística para lograr procesos de integración disciplinar. Aquí se revisa el plan de estudios de la Escuela Nacional de Arte Teatral en busca de características que pueden propiciar el trabajo interdisciplinario.

El capítulo **cinco** es una propuesta de creación de estructuras para la generación de experiencias de integración de contenidos artísticos. Se habla aquí de seis acciones básicas que aparecen en el desarrollo de las sesiones de educación artística de las maestras entrevistadas y que promueven la integración de contenidos de diversas disciplinas.

Por **último**, el trabajo presenta una conclusión a manera de reflexión, donde se muestra como objetivo principal de la integración disciplinar el aprender a ver las cosas de manera diferente.

PERSPECTIVAS

Existen muchas posibilidades de aplicación para la presente propuesta, pero el interés principal de este trabajo, es ofrecer a los profesores de educación artística y los profesionales interesados en la educación, un referente desde el cual puedan diseñar estrategias, metodologías y sobre todo razonamientos que propicien una actitud estratégica de integración. Realizar una pequeña aportación que apoye a la búsqueda de la interdisciplina en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes. Lo importante no es la propuesta en sí, sino la posibilidad que ofrece de pensar y reflexionar acerca de la interdisciplina en la enseñanza artística.

La búsqueda de la interdisciplina es una situación bastante compleja que implica un cambio en la forma de pensar, de actuar, de manejar los saberes, de interactuar con los otros; pero sobre todo, un cambio en la actitud. Este aporte podría servir como un punto de partida para promover la integración y propiciar así, que los alumnos y maestros descubran y redescubran en sus procesos elementos fundamentales del trabajo interdisciplinario, en busca de la siempre aclamada “educación integral”.

Lo importante es abrir la mirada a otras opciones, otros caminos a propuestas que no impliquen encerrarnos en las disciplinas, sino dialogar a partir de lo que cada una de ellas propone, analizarlas y conocer sus componentes para extraer de ahí lo esencial y con esto dar pie a otras situaciones artísticas y educativas, que promuevan un intercambio con las otras disciplinas.

1. INTERDISCIPLINA

DISCIPLINAS

La **organización disciplinaria** se instituyó en el siglo XIX, particularmente con la formación de las universidades modernas, a partir de una tendencia hacia la diferenciación del conocimiento en unidades autónomas. Esta tendencia tiene como antecedente histórico el método cartesiano, donde uno de los preceptos del Discurso del método, citado en Morin (2008) es “dividir cada una de las dificultades con las que tropieza la inteligencia al investigar la verdad, en tantas partes como fuera posible y necesario para resolverlas” (p. 91).

Para Edgar Morin (2001):

Una **disciplina** es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias. Por más que esté inserta en un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía, por medio de la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que se da, por las técnicas que tiene que elaborar o utilizar y, eventualmente, por las teorías propias. (Morin, 2008:p.115)

En este sentido una disciplina se delimita por sí misma al establecer códigos y lenguajes aplicables sólo en su interior. La disciplina únicamente estudia un fragmento de los fenómenos y se especializa en los conocimientos, información y recursos necesarios para estudiar ese fragmento. Luego a partir de una sistematización de sus procedimientos genera leyes, las cuales dan pie a la existencia de un método.

Inmanuel Wallerstein propone una definición citada en Torres (1994): “las disciplinas son agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio

distintos entre sí” (p. 60) y más adelante, en relación a las disciplinas dice Torres al respecto:

Las disciplinas nos imponen una determinada forma de pensar... En general, la posesión de conocimientos da alas en un aspecto y las recorta en otro... Esta prolífica diferenciación de disciplinas va a influir en todo el ámbito científico y en la vida pública en general. Surgirán numerosos campos científicos, incluso relacionados con el mismo objeto de estudio, pero manteniendo una total desconexión e ignorancia entre ellos, lo que va a dificultar en gran manera la comprensión real y completa de aquellos fenómenos de los que se ocupan. (Torres, 1994: p. 62)

Es así como la disciplina lleva a pensar la realidad desde una fragmentación de la misma. De esta manera resulta imposible entender un todo a partir de un recorte donde no se consideran relaciones con todas las otras partes que lo integran. Sin esas relaciones no existen canales de comunicación entre uno y otro fragmento de la realidad, por lo tanto cada fragmento desconoce la existencia de los otros componentes del todo.

Siempre se pensó la división disciplinar como un progreso, pero no se advirtió el riesgo de llegar a una hiper especialización y a una cosificación de los objetos estudiados. Ahora, después de haber llegado a un grado de especialización bastante elevado, se reconoce la necesidad de atravesar las fronteras entre una disciplina y otra; pues al profundizar el estudio de un objeto llega un punto en que los límites desaparecen y de manera natural se vuelve forzoso utilizar herramientas de otras disciplinas para estudiarlo. El paradigma cartesiano ya no alcanza a explicar el mundo que nos rodea y es por ello que desde hace algunas décadas han comenzado a explorarse propuestas más incluyentes que vuelvan a ver el conocimiento como un todo.

DISCIPLINAS ARTÍSTICAS

En la educación artística del nivel básico, se trabaja a partir de una división en cuatro disciplinas, las cuales abordan principalmente las artes visuales, la música, la danza y el teatro de manera independiente. Esta **división disciplinaria** puede

ser una limitante para los fines expresivos del arte, donde lo importante es la utilización de recursos sensibles en busca de una comunicación expresiva del individuo con su entorno.

El propósito de la Educación Artística se encuentra ligado a la necesidad de una enseñanza integral y no a un intento de especialización en alguna forma artística particular.

Desde mi punto de vista la división del arte en disciplinas debería servir únicamente para desarrollar habilidades específicas para la creación artística a partir de una forma de representación particular, pero cuando se trata del desarrollo integral de los alumnos, la división en disciplinas puede limitar la expresión creativa y la sensibilidad.

En el libro “El rinoceronte en el aula” de Murray Schafer (1994) se menciona que solo se hace una separación de los sentidos para desarrollar agudezas específicas y una apreciación disciplinada, pero no es conveniente mantener pensar en una separación total, pues cuando se hace, dicha separación lleva a la fragmentación de la experiencia. En los procesos de enseñanza vale la pena ser cuidadosos y concientes para saber cuándo separar las artes con la intención de profundizar en algún contenido; pues muchas veces dicha separación resulta excluyente, empobreciendo así, los medios expresivos de los estudiantes.

Si pensamos la educación artística desde el estudio de las características de disciplinas separadas, entraremos a un terreno de límites y restricciones, y para la Educación Artística es necesario un medio abarcador, diverso e incluyente donde la expresión crezca libremente en todas direcciones y dimensiones.

Entre los autores que encuadran formas para delimitar una disciplina se encuentra, Carlos Cullen (2004), quien menciona de manera más incluyente y sin cerrarse a

los parámetros de la ciencia el término “competencia disciplinar”, la cual debe contener cuatro características:

- Público comunicativa (Que los resultados sean comunicables)
- Histórico-práctica (Que tenga una finalidad)
- Estructural (Posibilidad de moverse en sus componentes)
- Histórico disciplinar (Que tiene un método, instrumentos, modelos, conceptos, etc.)

En nuestro campo de trabajo, estas características tienen más relación con la creación artística profesional que con la Educación Artística escolar, pues al tratar de trasponerlas y relacionarlas al tema, encontramos lo siguiente:

En primer lugar, la característica “público comunicativa” está completamente cubierta en el caso de las artes, pues la razón de ser del arte es comunicar una forma particular de entender el mundo. Para lograrlo, el arte o la expresión artística se vale de formas de representación que pueden ser: concretas o abstractas, tangibles o intangibles, formales o vivenciales, pero todas ellas con el fin de inscribir la experiencia en un material, cualquiera que sea. De esta manera, el creador toma distancia con su experiencia y puede trabajar con ella para expresarla a los otros.

A primera vista el acto de **comunicación** en el arte se logra a partir de un producto artístico (y esto sucede cuando nos referimos a las artes sólo como productoras de un objeto artístico), donde dicho producto es el medio para lograr una comunicación con un receptor-espectador de la obra.

Por otro lado, si pensamos en la enseñanza de las artes, entonces se puede hablar también de la comunicación que se logra al utilizar las herramientas del arte para expresar mientras se crea, es decir durante el proceso. Esa expresión resulta en gran medida una forma de comunicación con los otros participantes de la

experiencia, y a partir de ella, se van creando códigos para establecer relaciones al interior y exterior del grupo. De esta forma aun cuando el arte pudiera ser un proceso particular íntimo, y aun cuando en apariencia solo esté involucrado un individuo, necesariamente pasaría por el rol de emisor – creador y receptor – espectador de un mensaje, logrando así el ciclo de la comunicación.

Con respecto a la segunda característica, la histórico-práctica, resulta difícil pensar en una **finalidad** única en las artes ya que ésta puede cambiar de acuerdo con propósitos particulares, tanto de los individuos involucrados en el proceso como de agentes externos (como la institución, los directivos, el contexto). En este sentido, existen algunas discusiones al respecto, por ejemplo la mencionada por Eisner entre una justificación esencialista de la educación artística y una contextualista.

Según esta clasificación, desde el punto de vista esencialista existirá una finalidad enunciada en favor de lo que las artes dan en si mismas y que ninguna otra actividad puede ofrecer. Aquí el énfasis se coloca en la creatividad y la expresión particular de cada individuo. En el caso de la justificación contextualista, la finalidad siempre existirá en función de lograr un objetivo a partir de la aplicación de las artes. Entonces las artes se utilizan como un medio o como una herramienta para lograr objetivos centrados en otra actividad, como por ejemplo, la enseñanza de la historia a partir de obras pictóricas.

A partir de esas dos justificaciones, se pueden tener diferentes finalidades. Si centramos la investigación en la asignatura de educación artística en la primaria, como es el caso, la finalidad se encuentra en el propósito enunciado en el Plan de Estudios, donde se privilegia el desarrollo de la expresión y apreciación artística a partir de elementos de cuatro disciplinas artísticas.

En cuanto a la característica estructural, en la actividad artística se pueden encontrar diversas **estructuras** que responden a una lógica particular determinada por la forma de representación utilizada, su finalidad y el contexto en el cual se

desarrolla. Esta variedad de estructuras corresponde a las técnicas y los estilos de cada creador o incluso de cada espectador. Indudablemente es posible definir estructuras disciplinares en las cuales moverse, pero desde mi punto de vista no son exclusivas de una u otra disciplina artística. En la práctica, muchas veces con un mínimo de variantes, se puede tomar una estructura construida en relación a una “disciplina artística” para utilizarla en otra.

Por otro lado, es evidente la existencia de elementos comunes en las diferentes estructuras de la actividad artística. Al estudiarlos de manera aislada se puede ver que incluso algunos tienen el mismo sentido en una y otra disciplina. Un claro ejemplo es el ritmo, elemento que desde mi punto de vista tiene el mismo significado en cada una de las divisiones disciplinares del arte, aun cuando se aplique de manera diferente.

Existen esquemas básicos definidos que no son rigurosamente específicos de una disciplina, pues con mínimas adaptaciones pueden ser aplicadas en las otras; y así, existen más bien esquemas generales de creación o de percepción. Uno de los propósitos de este trabajo es proponer estructuras flexibles para la construcción de experiencias de aprendizaje artístico, aplicables a la Educación Artística en la escuela.

En relación al punto histórico disciplinar, es complicado encontrar un **método**, aun cuando se piense en las artes como disciplinas independientes. Más allá de los métodos existen procedimientos y formas de hacer. Por la naturaleza expresiva de la actividad artística es complicado desarrollar un solo modelo que abarque las muchas y muy variadas necesidades de expresión. Parte de la riqueza de las artes radica en sus múltiples posibilidades expresivas y la variedad de soluciones para resolver un mismo problema.

A lo largo de la historia es posible encontrar distintas poéticas para la creación, pero a diferencia de las ciencias, resulta muy arriesgado darles el nombre de

método, por lo menos en el sentido tradicional del término. También existen nociones más incluyentes, como la de Edgar Morin, que es a la que pretendemos acercarnos con este trabajo:

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante...es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente. (Morin, 2006: p.17)

En este sentido, el Método se opone a una visión determinista de la realidad en donde se supone la posibilidad de partir siempre de un conjunto de reglas establecidas, ciertas y permanentes, las cuales se pueden seguir como una receta o como un procedimiento único para su realización.

Después de relacionar la actividad artística con las características de una competencia disciplinar, se puede observar la complicación para encasillar estrictamente el arte en compartimentos diferenciados, puesto que en algún punto pueden romperse las fronteras entre uno y otro. De cualquier forma en nuestros días, resulta común la división disciplinar y todos nos movemos bajo esa lógica, por lo que la tomaremos como un hecho para entonces partir de ahí en busca de la integración de disciplinas artísticas.

INTERDISCIPLINA

El hablar de “**integración disciplinar**” nos lleva a pensar en intercambio, interacción, unión, fusión, relación, cruce, entramado, mezcla, conjunción o tejido, entre disciplinas en busca de una finalidad. Es un fenómeno que se ha venido dando desde la antigüedad en diferentes ámbitos, nombrándose de acuerdo al contexto del momento histórico que se vive, con distintos propósitos, pero siempre respondiendo a la necesidad de una integración del conocimiento. En la actualidad resulta muy común en el lenguaje cotidiano el uso del término interdisciplina, pensado así, como una forma integración. Después de revisar el material de

investigación, encuentro en la interdisciplina una especificidad muy definida relacionada en mayor medida con el campo de la investigación y de la ciencia.

Es probable que el término haya surgido de manera espontánea, pero comienza a utilizarse de forma más intencionada a partir de los conflictos educativos de finales de los sesenta. El año de 1970, es un parte aguas en el estudio de la interdisciplina, pues en este año se celebró en Niza el Seminario sobre interdisciplinariedad en las Universidades. Dicho evento fue organizado por el centro para la investigación e innovación de la Enseñanza (CERI), dependiente de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y el ministerio Francés de Educación. Dos años más tarde apareció el informe del seminario coordinado por Leo Aposte, Guy Berger, Assa Briggs y Guy Michaud, titulado “Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las universidades”, publicado en México en español por la ANUIES. (ANUIES, 1979)

En dicho seminario se asumía una falta de consenso en torno a la conceptualización de la interdisciplinariedad; así que la discusión giró en torno de dos conceptos centrales: pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad. Uno de los propósitos del seminario fue el de reflexionar sobre esos dos niveles de integración y buscar nuevas formas de nombrar el fenómeno.

Este periodo fue una especie de renacer de la interdisciplinariedad, en el que según Jurjo Torres (1994), tuvieron un relevante papel concepciones teóricas tan decisivas como el marxismo, el estructuralismo, la teoría general de sistemas y el deconstruccionismo.

La interdisciplinariedad surge como una reacción a la especialización y a la fragmentación de saberes. Conforme se avanza en el estudio de un fenómeno, crece la necesidad de una mayor profundización teórica y de una comprensión global y total de los problemas, lo cual sólo es posible abordando el problema desde distintas ópticas y con el uso de recursos de distintas áreas del saber. Al

reconocer la complejidad de la vida y sus procesos, tenemos que pensar en los cruces disciplinares como una forma de conocimiento global e integradora.

En el momento de analizar las interacciones entre disciplinas, es preciso reconocer la inexistencia de un modelo único que pueda predecirlas, no hay ni siquiera un nombre único para definir las, pues como veremos a continuación existen muchas variantes de integración. El intercambio entre disciplinas puede darse desde diferentes perspectivas y tomando distintos elementos de cada una de ellas, pero siempre en torno a una misma idea, integrar.

Una de las formas más comunes de pensar la interdisciplina es como la interacción de personas poseedoras de conocimientos de diferentes áreas, trabajando en un proyecto común. “Esta labor de cooperación interprofesional no implica necesariamente que haya interdisciplina, aunque cada una aporte sus propias perspectivas y se tenga el propósito de estudiar un puente de conocimientos específicos de cada disciplina” (Ander-Egg, 1994: p. 28). Desde las necesidades particulares de este trabajo, la definición de interdisciplina que más se acerca en nuestra búsqueda, es la de Erich Jantsch en el seminario de la OCDE en 1979, citado en (Torres, 1994: p. 75)

Interdisciplinariedad. Implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos, de terminologías fundamentales, etc.

SISTEMAS Y COMPLEJIDAD

La definición anterior nos acerca a las características de un enfoque sistémico. Según Jurjo Torres, los mayores aportes al tema de la interdisciplinariedad, surgen desde la Teoría General de Sistemas (TGS). “Los estudios sistémicos son estudios globales o totales, tratan de ver cómo están relacionados funcionalmente elementos que componen un sistema. Cada elemento del sistema interacciona de diferentes maneras con cada uno de los demás elementos” (Torres, 1994: p. 53).

En un **sistema** todos los elementos que lo componen se encuentran relacionados entre sí, de manera que un cambio en alguno de ellos modificará a todos los demás. La TGS estudia la totalidad, y en ella se busca encontrar y estudiar las relaciones del conjunto de elementos que componen un sistema. Cada elemento del sistema interacciona de diferentes maneras con cada uno de los demás elementos.

Para Johansen (2008) un sistema es un grupo de partes y objetos que interactúan y que forman un todo o que se encuentran bajo la influencia de fuerzas en alguna relación definida. Según Ludwig von Bertalanfy (1974), la Teoría General de Sistemas es una “ciencia de la integridad” y por lo consiguiente la interdisciplinariedad es obligada.

En la TGS se manejan conceptos como el de **sinergia**, en el que el todo es más que la suma de sus partes, pues el todo adquiere valor a partir de las relaciones entre las partes que lo componen. Esta característica hace la diferencia entre un grupo de objetos o conglomerado y un sistema, por la existencia o no de relaciones e interacciones entre las partes. En un conglomerado no importa la forma en que se acomodan las partes, pues no existe una relación entre ellas; pero en un sistema, el acomodo entre las partes relacionadas determina el todo.

Pensando en la enseñanza, cuando no existen relaciones entre los diversos elementos del proceso, entonces sólo se obtiene un conglomerado de información.

En este sentido la interdisciplina sólo se da cuando existen relaciones e interacciones entre los elementos que integran un sistema, y al mismo tiempo, relaciones con elementos de otros sistemas fuera de éste. Para ello, la teoría de sistemas se refiere al **sistema abierto**, como aquel en el cual existe un intercambio de información entre el sistema y su medio o entorno, donde este medio se compone a su vez de otros sistemas y subsistemas, es “[...] aquel que interactúa con su medio, ya sea importando o exportando energía” (Johansen, 2008: p. 69)

En la actividad artística constantemente podemos encontrar relaciones de tipo sistémico entre sus componentes. En la danza y el teatro, por ejemplo, cada lugar y forma que ocupa un cuerpo en el espacio resignifica al resto de los otros componentes, es decir, se forma un sistema en el que cada modificación en cualquiera de los elementos afecta a todos los demás. Todas las relaciones en el hecho escénico suelen ser tan estrechas y tan fuertes que resulta inevitable el movimiento del todo con la modificación de cualquiera de sus partes.

También allí podemos ejemplificar la existencia de sinergia, pues siempre el todo es más que la suma de sus partes. Cada manera particular de habitar la escena llena de un significado especial el fenómeno escénico. El hecho de saber el número de participantes o de personajes, no define en nada la obra, pues justo cada forma de relación la llena de un significado particular; de igual forma sucede en las artes plásticas y en la música. Así tenemos que cualquiera de las cuatro disciplinas básicas pueden considerarse como sistemas y encontrar relaciones claras con su Teoría.

Otra de las recomendaciones para la existencia del trabajo interdisciplinario es que se asuma la **complejidad** de la realidad. En este sentido es necesario dejar de ver la complejidad como lo complicado, más bien tomarla como el entramado que se está haciendo sobre la marcha. Edgar Morin propone la elaboración de una lógica de la complejidad capaz de incluir el papel del desorden, de los ruidos extraños, del antagonismo, etc.

La complejidad es un tejido de componentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. (Morin, 1994: p. 32)

La interconexión entre los elementos que integran un sistema, al igual que entre los diferentes sistemas, es uno de los signos distintivos que viene a subrayar la perspectiva de la complejidad.

Dice Torres (1994)

“La dificultad del pensamiento complejo radica en su posibilidad de afrontar todo el entramado de interacciones y contradicciones que se producen entre los distintos fenómenos, necesita asumir la incertidumbre, aprender a detectar las ambigüedades” (p. 69).

La lógica del **Pensamiento complejo**³ puede abordar muy bien las necesidades de los procesos artísticos, puesto que en la búsqueda de la expresión necesariamente aparecen desorden, ambigüedades y contradicciones. La complejidad implica contemplar el desorden, lo aleatorio como elemento fundamental en la exploración y el descubrimiento de conocimientos; y a partir de ello, llegar a la formación de nuevas organizaciones.

³ En Morin (2006) existe un conjunto de principios método-lógicos que configuran una guía para el pensamiento complejo:

1.- *Principio sistémico u organizacional*: Permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.

2.- *Principio hologramático*: Al igual que un holograma cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda organización compleja no sólo la parte está en el todo, sino el todo está en la parte.

3.- *Principio de retroactividad*: No sólo la causa actúa sobre el efecto, sino que el objeto retroactúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema.

4.- *Principio de recursividad*: Un proceso recursivo es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso.

5.- *Principio de autonomía dependencia*: Toda organización necesita para mantener su autonomía de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma.

6.- *Principio dialógico*: Este principio ayuda a pensar en un mismo espacio mental, lógicas que se complementan y se excluyen. El principio dialógico puede ser definido como la asociación compleja (complementaria/concurrente/ antagonista) de instancias necesarias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado.

7.- *Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento*: Hay que reintroducir el papel del sujeto observador/computador/estratega en todo conocimiento. El sujeto no refleja la realidad. El sujeto construye la realidad por medio de principios antes mencionados.

Desde mi punto de vista la actividad artística se vuelve un fenómeno complejo en primer lugar por ser un evento subjetivo en donde se contempla lo aleatorio y el desorden como parte importante de los procesos; además de involucrar al ser humano en toda su integridad y desde todos sus recursos expresivos.

Más allá de la actividad artística en si misma, la integración del conocimiento se ha convertido en un tema recurrente dentro de la problemática educativa desde hace ya varias décadas, siempre justificándose bajo la idea de la impartición de una educación integral. Muchas veces nos encontramos con la generación de diversas propuestas creadas en función de una educación artística contextualista, en la cual las artes funcionan como un medio para el aprendizaje o el desarrollo de otras temáticas que interesan a otras asignaturas. En este sentido se persigue la integración como una herramienta en la búsqueda de una mayor comprensión de los saberes de otras áreas.

Existe también mucho material bibliográfico referente a propuestas de integración curricular en las cuales, en algún punto aparecen las artes como un elemento más dentro del aprendizaje. El currículo integrado es una propuesta incluyente en el que se parte de una temática central para estudiarla desde las herramientas de distintas disciplinas. Así, cuando se estudia el tema de la contaminación ambiental, se busca la aportación que puede hacer la biología, la química, la estadística, las artes, etc., en el conocimiento del problema.

Son pocas las propuestas que muestran la interdisciplina al interior de una sola asignatura. El caso de la educación artística es particular, pues es una asignatura dividida a su vez en cuatro disciplinas artísticas. Debido a la menor importancia dada a las artes en la educación primaria, se han estudiado poco los beneficios que puede aportar a los alumnos la enseñanza de las artes de manera integral y entonces da lo mismo que aprendan sólo un poco de una o de otra disciplina.

Desde mi punto de vista, un alumno se pierde de mucho cuando sólo se acerca a una de las áreas artísticas, sobre todo cuando se miran de manera superficial, pues si una sola disciplina se estudia con profundidad, necesaria e inevitablemente llegará a un punto de contacto y de integración con alguna o algunas de las otras.

Siguiendo la noción de sistema y la lógica de la complejidad mencionada antes, podemos decir que nada estudiado a profundidad se puede hacer desde un solo punto de vista, pues necesariamente genera relaciones e interacciones con elementos de otros sistemas.

Con frecuencia sucede en la escuela que los alumnos sólo llegan a conocer aquello con lo que el maestro está más familiarizado y desgraciadamente no hay un equilibrio entre las necesidades expresivas de los alumnos y los medios para abordarlas. Todos reconocemos en nuestros propios procesos de aprendizaje artístico en la educación básica, la utilización de recursos inmediatos de cada disciplina para cubrir los programas.

Aun cuando la interdisciplinariedad se haya vuelto una posibilidad dentro de la educación, en el ámbito escolar en todos sus niveles, predominan las disciplinas diferenciadas y convencionales. Si bien, han existido algunas experiencias que intentan construir propuestas integradoras, todavía son eventos aislados y aplicados a pequeños sectores, y por ello en este momento no se podrían generalizar.

Después de revisar algunos materiales pude observar que la interdisciplinariedad se da tanto en los procesos como en los resultados, depende en gran medida de las formas de pensar y sucede en el momento de enfrentarse a los problemas prácticos. Aunque no existe un solo proceso para llegar a ella, mucho menos una línea rígida de acciones a seguir, Ander Egg (1994), propone algunas condiciones para que sea posible la interdisciplinariedad como práctica educativa:

- 1.- Que cada profesor participante tenga una “buena” (o al menos “aceptable”) formación en su disciplina. Cuando no existe esta formación mínima, no podemos abrigar muchas esperanzas acerca del trabajo interdisciplinar que se pretende realizar.
- 2.- Que todos los docentes tengan un real interés para llevar a cabo una tarea interdisciplinaria, y no tan sólo por cumplir una formalidad que le viene impuesta, ya sea por otros colegas o por la dirección del instituto.
- 3.- Que los alumnos se encuentren motivados para realizar un trabajo de esta naturaleza; difícilmente lo estarán si antes los profesores no tienen un mínimo de interés por la tarea y si no son capaces de proponer un tema lo suficientemente atractivo e interesante.
- 4.- Que todos los profesores se interioricen de aquellos aspectos sustanciales que comporta una concepción y enfoque interdisciplinario
- 5.- Que, como tarea previa, se elabore un marco referencial en el que se integren, organicen y articulen los aspectos fragmentarios que han sido considerados desde cada una de las asignaturas/disciplinas implicadas.
- 6.- Que se trabaje con un marco referencial que sea el encuadramiento de la estrategia pedagógica que ha de permitir una adecuada coordinación y articulación de los trabajos puntuales que se realizan en cada asignatura.
- 7.- Elegir un tema que, por su naturaleza, se preste a la realización de un trabajo interdisciplinar de carácter pedagógico, habida cuenta que profesores y alumnos no son científicos, sino educadores y educandos
- 8.- No partir del supuesto que hay que integrar todas las asignaturas, sino sólo aquellas que pueden aportar de manera significativa al tema o problema escogido como objeto de estudio
- 9.- Comenzar con la lectura, comentario y discusión del marco referencial, para tener una visión de conjunto del trabajo y para tener un enfoque común.
- 10.- Conjuntamente, y en el momento en el que los profesores van haciendo los aportes específicos de sus respectivas disciplinas, ir perfilando los grupos de alumnos que han de trabajar en profundidad temas concretos y puntuales. Los grupos de trabajo definitivos se han de construir conforme a los intereses y capacidades de los alumnos, una vez que se haya realizado un cierto desarrollo del tema.
- 11.- Realizar los trabajos necesarios para la presentación de los resultados del trabajo interdisciplinar. Esto comporta desde la confección de hojas informativas y carteles, hasta el acondicionamiento del local y la organización de los montajes que fuesen necesarios, procurando un carácter unitario y un orden lógico.

12.- Llevar a cabo la presentación del tema o problema estudiado interdisciplinariamente. Esta presentación puede hacerse para el conjunto de la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres) o para la comunidad, cuando la índole del tema así lo aconseje, como puede ser el caso práctico con que ilustramos una experiencia concreta (p. 78–79).

En estas condiciones se muestra una forma de integración disciplinar realizada a partir de especialistas de distintas áreas de conocimiento trabajando en un proyecto en común. Dada la realidad de los procesos educativos en nuestro contexto, resulta muy complicado que distintos especialistas coincidan en un mismo proceso. Por esta razón resulta necesario pensar en la posibilidad de que una sola persona pueda trabajar con un enfoque integral incluyendo elementos de distintas disciplinas, a partir del conocimiento que posea de cada una de ellas.

En esta forma de integración también existe una necesidad de mostrar resultados, cuando en la Educación Artística se debe acentuar la importancia en los procesos. Desde mi punto de vista conviene buscar un equilibrio entre ambos momentos, pues el resultado puede ser una consecuencia lógica del proceso, un momento de culminación de la experiencia.

PROCESO Y RESULTADO

La búsqueda de resultados es también un reflejo del sistema social donde nos encontramos inmersos. En la educación tradicional se sigue evaluando en función de los resultados obtenidos a partir de un objetivo inicial. Cuando se piensa en Educación Artística es imposible hacer a un lado el proceso, pues es ahí donde encontramos la mayor riqueza del aprendizaje.

Entendamos por **proceso** el camino a recorrer en busca de la realización de un propósito. Cuando hablamos de proceso debemos tomar en cuenta cada momento de la experiencia vivida, con toda su incertidumbre, sus errores y sus hallazgos. El proceso es la búsqueda de posibles soluciones a un problema creativo, expresivo o

de percepción de la realidad para la selección de la más cercana a las necesidades de conocimiento.

Muchas veces la idea de resultado se entiende como contraria a la de proceso, cuando más bien el resultado tendría que tomarse como un momento del proceso, el momento final. Entendamos el **resultado** como una forma de colocar un límite o hacer un corte transitorio en el proceso, como una necesidad de poner fin o definir una fase del proceso.

Es común en la escuela entender el resultado como un momento independiente del proceso y muchas veces con mayor importancia. Si nos referimos a la Educación Artística, podemos encontrar con frecuencia, cómo se privilegian los resultados por encima de los procesos.

En el salón de clases de la escuela primaria, lo más inmediato y frecuente son las manualidades, relacionándolas de forma muy superficial con las artes plásticas, y abordadas a partir de una exigencia en relación con los festejos comerciales de la institución. En segundo lugar podríamos colocar a la música, la cual en muchas ocasiones existe por un requerimiento institucional de participación en concursos de Himno Nacional y canción popular, y en menor medida (y son afortunados los alumnos de las escuelas donde así lo hacen) con la enseñanza de melodías en algún instrumento. En tercer lugar la danza, más relacionada con los Bailables de los festivales escolares, y por último el teatro, forzosamente relacionado con la representación.

Tenemos así, una existencia de las artes determinada por su resultado: la música por las canciones, la danza por los bailables, las artes plásticas por las manualidades y el teatro por las representaciones escénicas. De esta forma toda la riqueza de la exploración y la búsqueda en los procesos que se pueden vivir, se sacrifica por la terminación de un producto. Es claro que se buscan los resultados, y es muy válido, pero estos resultados también se pueden obtener cuando se viven

procesos en los cuales se privilegie la experiencia expresiva y creativa de los alumnos y el resultado exista como la consecuencia lógica del proceso.

Desde el punto de vista esencialista de que habla Elliot Eisner, la actividad artística por sí misma tiene mucho que ofrecer, en lo sensible, en lo cognitivo, en lo expresivo y en lo espiritual. Sobre todo cuando no se es especialista en una disciplina artística, resulta conveniente y necesario el conocer las herramientas cualitativas de las artes para buscar un mejor aprovechamiento en su enseñanza

Dice Eisner (2004):

Las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la explotación constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo. (p. 17)

Así pues, la justificación del por qué de la existencia de una disciplina artística funciona para todas las demás. Intentar justificar la interdisciplina en las artes, es muy similar al proceso de justificación de cualquiera de ellas. Lo que hace la interdisciplina es abrir las posibilidades de combinación de herramientas tanto en la creación, como la apreciación y la enseñanza, y multiplicar los recursos para encontrar las experiencias estéticas que podrían lograrse con una sola de ellas.

FORMAS DE CRUCE DISCIPLINAR

Ya se habló de la existencia de múltiples posibilidades para lograr la integración disciplinar. Al respecto, en el libro *Interdisciplinariedad y Educación* de Ezequiel Ander-Egg, se muestran distintas formas de **Cuasiinterdisciplinariedad** que mencionaré a continuación buscando desde mi experiencia práctica una relación con los procesos de aprendizaje en la educación artística escolar.

Este autor coloca a la interdisciplinariedad como el punto más elevado de integración y define estas formas, como momentos previos que ayudan a crear las

condiciones propicias para la interdisciplinariedad desde las necesidades de cada proceso, como apertura a diferentes perspectivas disciplinares.

- La **interprofesionalidad** se refiere a un “Grupo de profesionales de diferentes campos que trabajan juntos sobre un mismo objeto o sobre un mismo problema” (Ander-Egg, 1994: p. 27). Si trasladamos el concepto a una clase de educación artística, es muy difícil contar con un maestro especializado en artes, entonces mucho más complicado será encontrarlos por lo menos a dos maestros especializados que se encuentren en una misma asignatura. Tal vez podría gestarse esta forma entre un maestro especialista en una disciplina artística y el maestro de grupo, que al no ser profesional de las artes quedaría fuera de este primer esquema. Esta forma de cuasiinterdisciplinariedad difícilmente existiría al interior de la educación artística escolar. Por otro lado podríamos pensarla como la integración entre un maestro con la formación necesaria para hacer de especialista en biología y un especialista en teatro. Entonces quizá puedan partir de un tema, por ejemplo la división celular y a partir de la expresión teatral, buscar una exposición integral y creativa del conocimiento. Ambos especialistas harán uso de su información y herramientas para la solución de un mismo problema.
- En la **multidisciplinariedad**, “varias disciplinas se ocupan simultáneamente de idéntico problema, sin que exista entre ellos ninguna relación en cuanto a cruzamientos disciplinares” (Ander-Egg, 1994: p. 28). Cada especialista o profesional da respuesta desde su propia ciencia o profesión. En un acercamiento a la educación artística desde esta forma podríamos encontrarlos, en primer término, con los festivales.

En un festival puede existir todo, como un conglomerado de actividades, y muy pocas veces se logran cruzamientos disciplinares. Todos trabajan en función del festival, pero los alumnos se presentan desde disciplinas diferenciadas. Bailan, cantan, recitan, actúan y quizá estos mismos o

algunos otros organizan una exposición de dibujos o manualidades. No hay puntos de integración. No existen relaciones entre cada actividad y por lo tanto no existe sinergia para conformar un sistema integrado. Ahora, esto sucede en procesos cuyo objetivo es una presentación, pero ¿Qué pasa en los procesos de aprendizaje? Podríamos comparar esta forma con una clase de educación artística en la que un día se enseñe danza, otra teatro, otra música y otra artes plásticas, sin buscar ninguna integración entre las diferentes clases. De hecho, muchas veces los programas de educación artística son interpretados de esta forma, pues los contenidos están agrupados por disciplinas y los maestros no cuentan con recursos estratégicos para integrarlos.

Esta situación desencadena en el resto de los materiales de la SEP, en los que se abordan las disciplinas por separado. El libro del maestro de Educación Artística, también contiene las cuatro disciplinas pero separadas una de otra. Sin lugar a dudas esto ayuda a una comprensión más amplia de un objeto de conocimiento, gracias a los aportes de distintas disciplinas, pero limita la expresión creativa de los alumnos a determinados recursos.

- La siguiente forma es la **disciplinarietàad cruzada**, y en ella a su vez podemos distinguir dos formas:

1.- “Cuando la problemática de una disciplina trasciende a otra u otras. Este cruzamiento produce una integración teórica/metódica que da lugar a una disciplina nueva” (Ander-Egg, 1994: p. 29). Esta forma difícilmente podríamos hallarla en un proceso de aprendizaje, o por lo menos en la educación artística escolar, pues en la profesional sí es posible. Creo que sería más fácil encontrarla en un proceso de creación y al mencionarlo estoy pensando en el Performance, sólo si lo tomamos como una disciplina. En las artes, difícilmente sería posible crear una nueva disciplina, porque las que existen son muy incluyentes

2.- “Cuando entre diferentes ciencias que tienen objetos de estudio semejantes, se produce un encabalgamiento de dominios materiales” (Ander-Egg, 1994: p. 30). Obviamente no estamos hablando de ciencias, pero si hiciéramos una analogía con las artes podríamos aplicar esta forma. Por ejemplo en el caso de la danza y el teatro, ambos toman en cuenta el estudio de la expresión corporal, así que podríamos abordarla desde cualquiera de las dos. Si tomamos como objetos de estudio los elementos de las diferentes disciplinas artísticas, se encontraría frecuentemente esta forma. Por ejemplo si el objeto de estudio es el espacio, por lo menos en la danza, el teatro y la plástica, tendría que discutirse su manejo. Sucedería lo mismo con el ritmo, con la acción, el movimiento, y todos los elementos comunes de disciplinas diferentes.

- “La **Compenetración disciplinar**, es el caso cuando un especialista de una determinada ciencia cuenta con la colaboración de especialistas de otras disciplinas o apela a los aportes de otra u otras como auxiliares” (Ander-Egg, 1994: p. 30). Es un préstamo que se toma de otra disciplina. Ésta podría existir por ejemplo en el montaje de una obra, en el que se necesita de una coreografía y de una escenografía y una ambientación musical. Entonces aquí la disciplina central sería el teatro y las otras se moverían alrededor de ésta. En las otras disciplinas sucedería de igual manera.
- Por último, la **transdisciplinariedad**, “es una perspectiva epistemológica que va más allá de la interdisciplinariedad. Pretende borrar los límites que existen entre disciplinas, para integrarlas en un sistema único” (Ander-Egg, 1994: p. 31). Para que existiera esta forma, tendría que cambiar toda la concepción de la educación artística en la escuela, desde el plan de estudios. Quizá desde el nombre, tal vez en lugar de llamarla educación artística podría llamarse expresión creativa. Lo que importaría aquí sería estudiar los elementos comunes a todas las disciplinas pero sin nombrar

ninguna de ellas. Cuando se lleva a cabo un proceso transdisciplinario lo que importa es aquello que surge como resultado del proceso, aquello que emerge de las condiciones existentes.

Al presentar estos conceptos, podemos observar que en varios de ellos se habla de la interdisciplina formada por la unión de diversos especialistas. Esta forma de interdisciplina no podría ser aplicada en la educación artística, en la que contamos con un solo maestro. En este caso para que la interdisciplina exista es el maestro el que debe buscar la integración de los contenidos de las diferentes disciplinas. La interdisciplina en la educación artística no surge como la necesidad de crear un nuevo conocimiento sino como la búsqueda de una educación integral de los sujetos. En este sentido existen tantas maneras de lograr la interdisciplinariedad como maestros de educación artística con una forma intencionada de integración.

DIFICULTADES DE LA INTEGRACIÓN

Una propuesta o desafío intelectual (tomando el intelecto en su sentido más integral) como es el de la interdisciplinariedad, puede ser entendida, considerada válida y aceptada desde el punto de vista metodológico como forma de abordaje de la realidad. Sin embargo, su realización práctica puede encontrar resistencias incluso algunas veces inconscientes. Es común en profesores defensores de la necesidad de globalizar los conocimientos, o al menos de presentarlos de manera no tan fragmentada como se ha venido haciendo, que encuentren luego – en el momento de la acción – muchas dificultades para llevar a cabo experiencias de integración.

La interdisciplinariedad no es sólo un problema de intención, también supone determinada mentalidad. Dice Maris Bustamante, en una entrevista:

[...] se trata, sobre todo, de un modo de abrirse a la realidad, enraizado en la propia vida y en las cosas, y la cotidianidad de esa vida. Esto suele ir acompañado de una manera de actuar y de pensar que minimiza los posibles aportes de las otras

ciencias o disciplinas. Hay que pensar quitando las propias anteojeras del propio campo profesional

Para disponernos al trabajo interdisciplinar, debemos aprender a pensar desde las certezas relativas y provisionales de los diferentes campos del saber y de nuestras múltiples opciones personales. Desde esa sensación de fragilidad e incertidumbre que nos da el no aferrarnos ni a leyes, ni a certezas absolutas; respondiendo sólo a los límites de nuestra capacidad de conocer. El trabajo interdisciplinario requiere incluso de comenzar a ser lo suficientemente humildes para abrirnos a nuevas y diversas perspectivas. (Bustamante, 1997)

No basta dar el título de interdisciplinario para comenzar un proceso de integración. Se requiere principalmente colocarnos en un punto de disposición y de apertura para aceptar y promover cambios en los paradigmas que nos dominan y así redescubrir nuevas relaciones entre los elementos de cada proceso.

El mundo, el sistema económico, las instituciones, la educación tradicional y hasta nuestra forma de hablar nos predisponen mucho más hacia el pensamiento disciplinar que interdisciplinar. A pesar de ello, podemos encontrar distintas experiencias en la educación artística que nos pueden servir como punto de partida en la búsqueda de la integración, es decir, partir de la experiencia como el elemento integrador de la educación artística.

2. LA EXPERIENCIA COMO MEDIO DE INTEGRACIÓN

LOS COMPONENTES DE LA EXPERIENCIA

Desde mi punto de vista, la “**experiencia**” puede existir como un medio de integración disciplinar. Por esa razón utilicé la experiencia como eje fundamental del trabajo al ligarla con las necesidades planteadas en el plan de estudios de la SEP, y así posibilitar a partir de ella, la integración de contenidos en la asignatura de educación artística.

Desde el plan SEP de 1993, se menciona como uno de los propósitos de la asignatura de Educación Artística en la primaria “Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos” (Sep, 1993 p.143). En este sentido, el descubrimiento, la exploración y la experimentación son características que de inmediato relaciono con la noción de experiencia de Dewey. Así, a partir de Dewey y del trabajo de campo, se buscó una relación entre los componentes de la experiencia y las experiencias en las clases de educación artística en relación con el trabajo de campo.

En busca de estrategias de integración en la Educación Artística, realicé un trabajo de campo con entrevistas a cinco maestras de Educación Artística y teatro en primaria, con la característica en común de ser egresadas de la Escuela Nacional de Arte Teatral del INBA.

Elegí esta característica con el propósito de encontrar Maestras formadas en un sistema donde la integración disciplinar es un elemento importante. Al ser egresadas del Centro Nacional de las Artes, cuentan con una influencia interdisciplinaria en su formación por lo que también se supone la posesión de

herramientas de integración en sus procesos formativos y por lo tanto en sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

Las cinco maestras seleccionadas contaban con experiencia en la enseñanza artística con niños en edad escolar. Un factor común en el trabajo de campo fue la necesidad de hacer de los aprendizajes **experiencias significativas** que partieran de las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, al preguntar sobre los motivos para modificar sobre la marcha la planeación de una clase, una de las maestras dijo, “[...] Tú te das cuenta cuando tienes que cambiar y cambias, se necesita que los niños sientan que aprenden algo que tiene que ver con ellos, con lo que están viviendo, con lo que necesitan, si no, entonces ese aprendizaje no les sirve y se olvidarán de él en cualquier momento” (Maestra 3, Entrevista 1)⁴

La búsqueda de experiencias aparece una y otra vez en el trabajo de campo, aunque no siempre de manera explícita. Estas menciones fueron el punto de partida para hacer de la experiencia el elemento nodal de la propuesta y el núcleo de integración disciplinar al abordar los contenidos de la educación artística.

Por otro lado, después de transitar por los seminarios de la maestría, me di cuenta de que si deseamos acercarnos a los propósitos de la educación artística, es necesario promover la construcción de experiencias de aprendizaje, en las que los niños descubran y signifiquen cada conocimiento mediante la experimentación personal y la exploración de materiales.

NOCIÓN DE EXPERIENCIA

En la creación de una experiencia, según la noción de Dewey, se requiere de la interacción de condiciones objetivas y subjetivas. Si nos referimos a la escuela, entiendo por **condiciones objetivas** todos aquellos recursos externos con los que

⁴ En lo sucesivo se escribirá M para referirme a la maestra y E para entrevista, en este caso (M3, E1)

se cuenta para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Inclusive las indicaciones del maestro también pueden considerarse dentro de éste grupo. **Lo subjetivo** es el interior del alumno, sus sensaciones, sus pensamientos, sus ideas, su manera particular de percibir el mundo, sus necesidades, sus deseos. Lo subjetivo es todo aquello que no vemos pero forma parte de la individualidad de cada estudiante, son características particulares que los hacen únicos dentro de una colectividad.

La experiencia es un hecho individual y particular de cada individuo. Aun cuando pueda generarse en grupo, cada uno de los participantes la vivirá de una forma diferenciada, única y quizá solamente entendida desde su propia realidad. En el aprendizaje artístico, las experiencias no suceden de manera aislada, por lo regular se encuentran relacionadas con otras, ya sea propias o de otros participantes del proceso; con las cuales se enriquecen o se estimulan para construir otras.

Otra característica de la experiencia según John Dewey, es la existencia de un principio de continuidad y un principio de interacción. El **principio de continuidad**, propicia la nueva formación de experiencias y enlaza una con la anterior y al mismo tiempo con la siguiente. Bajo el principio de continuidad, se promueve la curiosidad y la iniciativa, con la finalidad de crear deseos y propósitos que sean lo suficientemente motivantes para llevar al estudiante a la búsqueda de una nueva experiencia.

En cierto sentido toda experiencia debe hacer algo para preparar al estudiante para las siguientes experiencias, y al hacerlo las nuevas experiencias tendrán mayor profundidad y expansión. La actitud más importante que un maestro puede formar en sus alumnos es la de desear seguir aprendiendo. (Dewey ,2002)

La experiencia sucede cuando las condiciones objetivas se colocan a disposición de lo que ocurre dentro de los individuos que la viven, es decir, cuando realmente aquello que sucede tiene que ver con el mundo interior de cada uno. Esto no quiere

decir que las condiciones objetivas tengan menor importancia, sino que su existencia debe estar en función de la subjetividad del alumno.

El **principio de interacción** según Dewey (2002) “asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas, al establecer lazos entre ellas” (p. 48). Esta interacción entre dichas condiciones, forma una situación. Las concepciones de situación e interacción son inseparables una de otra. Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento constituye su ambiente.

Las condiciones objetivas también forman parte del ambiente, tomando el ambiente como cualquier condición externa al individuo y tomada de su medio, que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene.

LA ESTRUCTURA EN LA FORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para Dilthey, citado en Ferreiro (2005), “la experiencia es una **estructura** que articula de modo complejo tres dimensiones irreductibles una a la otra: conocimientos, afectos y deseos, que al constituirse en un todo transforman los relieves del mundo del sujeto” (p. 36). Dicha estructura le funcionará al alumno para tener criterios de selección de conocimientos sensibles y cognitivos, y con ello, él mismo pueda delimitar su exploración y enfocarla hacia un punto particular.

El alumno seguirá entonces, dentro de la estructura que le ofrece la experiencia misma, un propósito relacionado con sus condiciones subjetivas, valiéndose de las condiciones objetivas para llevarlo a cabo.

Dice Ferreiro (2005), “[...] para que la experiencia deje huella y sea memorable, tiene que construirse una estructura, aparecer un valor que realce ciertos objetos

de la homogeneidad, que indiscutiblemente transformará el modo de mirar las futuras experiencias y situaciones que el flujo de la vida presenta.” (p. 36).

Cada individuo asume su propia estructura, aun cuando exista una estructura propuesta desde el exterior. En este sentido se construye una estructura en la interacción de las condiciones subjetivas y objetivas, y por lo tanto tiene movilidad y apertura. Todas las estructuras son distintas y cada una tiene una forma particular, por esta razón, cada una ofrece una visión única de la experiencia.

Mier, citado en Ferreiro (2005), dice al respecto:

La estructura de la experiencia está cerrada; por el contrario, es frágil y cambiante, está en incesante recreación, en continuo movimiento; no es una estructura objetiva pues se produce en una “especie de interfase de la conciencia” que no permite una aprehensión directa del mundo, pero tampoco admite que el mundo sea simplemente una resonancia mecánica de los actos de la conciencia. (p. 36)

A partir de una estructura se constituye una unidad acotada dentro de la cual se podrá trabajar con toda libertad. La importancia de establecer esta unidad, es que la actividad se lleve a cabo de un principio a un fin y que dentro de esa unidad exista un flujo que desemboque en un propósito. Se trata de buscar que la experiencia llegue a una consumación, sin cortes que fragmenten el proceso.

Al respecto, concluye Ferreiro, “al reflexionar sobre estas ideas, podemos decir que los procesos educativos tendrían como finalidad promover en el sujeto la construcción de estructuras de experiencia: favorecer la capacidad para significar diferencialmente los objetos de conocimiento” (2003: p. 3).

La idea de estructura que se maneja en esta propuesta, se acerca a la noción de estrategia de Morin, donde la menciona como una forma abierta y evolutiva que reconoce lo imprevisto. La estrategia encuentra en el camino recursos y rodeos,

realiza inversiones y desvíos. Contraponiéndose a este concepto, se encuentra el “programa”, el cual constituye una organización predeterminada de la acción.

El **programa** efectúa una repetición de lo mismo en lo mismo, es decir, necesita de condiciones estables para su ejecución [...] El programa sólo puede experimentar una dosis débil de alea y de obstáculos en su desarrollo. La **estrategia** se despliega en las situaciones aleatorias, utiliza el alea, el obstáculo, la diversidad, para alcanzar sus fines. El programa sólo puede tolerar una dosis débil y superficial de errores en su funcionamiento. La estrategia saca provecho de sus errores. (Morin, 2006: p.31)

El trabajar bajo este enfoque de “estrategia”, además de permitir mayor libertad en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, exige mayor responsabilidad. El maestro debe ser muy atento, aprender a observar los emergentes, desarrollar la escucha y estar muy alerta para saber en que momento es necesario modificar el rumbo o detenerse o regresar. Cualquier cambio responderá a las necesidades del grupo que se detectan a partir de la observación y la escucha.

Como ya se ha mencionado, el objetivo principal de este trabajo es promover la creación de experiencias de aprendizaje artístico y para que exista una experiencia necesariamente lo que se vive en la clase debe ser significativo para los niños. En una de las entrevistas, al hablar de la estructura, la maestra habla del cambio en función del niño al decir:

“Sí hay una estructura, pero es muy movable, porque siempre doy lectura a las necesidades y habilidades que hay que desarrollar con los niños. No puedo siempre cerrarme a una estructura porque entonces no estaría permitiéndole a ellos realmente desarrollarse en cuanto ellos son.” (M1, E2)

Por la naturaleza de la enseñanza artística, existen un sin fin de formas para estructurar una experiencia de aprendizaje, y más si se trata de integrar contenidos. Tal vez no se pueda planear una forma rígida para seguirla paso a paso como una receta, pero sí puede existir una guía. No hay recetas, pero sí hay ingredientes, no hay un método pero sí hay un sistema de tácticas o de recursos tácticos que promuevan una experiencia más integral y completa.

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN

Según Dewey toda criatura viviente experimenta con frecuencia experiencias porque interactúa continuamente con las condiciones que le rodean. Cada experiencia es el resultado de una interacción entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive. Este puede ser un buen punto de partida, pues si damos por hecho que las experiencias existen de por sí como proceso mismo de la vida, entonces será mucho más cómodo identificar las experiencias existentes y tomarlas para potenciar la construcción de nuevas experiencias dirigidas a la educación artística.

Hasta este momento sólo he mencionado la experiencia en sí misma, pero es aquí dónde podemos ubicar dos vertientes de la experiencia en la educación artística, la experiencia artística y la experiencia estética. Esta diferenciación lleva continuamente a discusiones sobre qué tipos de experiencias deben buscarse en la enseñanza de las artes en la escuela. Desde mi punto de vista, ambas formas pueden convivir y alternar de una a otra en la educación artística y muchas veces dependerá de la finalidad de los procesos. Si tomamos en cuenta el plan de estudios de primaria, podemos darnos cuenta que se buscan ambos, tanto la expresión como la apreciación, aunque muchas veces no sea intencionada la búsqueda de una o de otra.

Al hablar de **experiencia artística** y **experiencia estética**, podemos decir que la primera se refiere en primer lugar a la producción y la segunda a la percepción y disfrute de aquello que se percibe. Estos procesos por lo regular coexisten uno en el otro en mayor o menor medida y la diferencia se encuentra en la intencionalidad de los procesos.

La discusión entre lo estético y lo artístico sólo ayuda como una clasificación para entender elementos de cada uno de los momentos. Como el arte también es un proceso de comunicación, en la práctica podemos transitar de un momento a otro

de manera casi involuntaria o más bien imperceptible, así como en el circuito de la comunicación se pasa de emisor a receptor del mensaje. A final de cuentas, para que exista un producto artístico se busca explotar al máximo la creatividad y los recursos estilísticos para hacer de la obra un objeto estético. El creador transita una y otra vez del proceso de creación al de percepción y viceversa.

Un ejemplo de ello es el actor en el proceso de creación de sus personajes. En un primer momento el actor es el creador de su propuesta de abordaje del texto a partir de su vivencia o de la forma, o del recurso que le acomode; sin embargo, siempre hay momentos en los que debe salir de su proceso de creación para observarse a si mismo como si fuera su primer espectador y revisar que su trabajo siga los rumbos que él decidió. Es decir, es al mismo tiempo creador y espectador de su trabajo, transita entre la producción y la percepción una y otra vez. De igual manera el artista plástico, el músico, el bailarín, el poeta y todo artista pasa en algún momento de la creación a la percepción de su obra.

Al hablar sobre el proceso de percepción, Dewey (2008) hace una ampliación del concepto al mencionar que la receptividad no es pasividad:

Es también un proceso que consiste en una serie de actos de respuesta que se acumulan, hasta llegar a la satisfacción objetiva. De otra manera no es percepción, sino reconocimiento, y la diferencia entre las dos es inmensa. El reconocimiento es una percepción detenida antes de que tenga oportunidad para desarrollarse libremente. En el reconocimiento hay el comienzo de un acto de percepción, pero a este comienzo no se le permite servir al desarrollo pleno de la percepción de la cosa reconocida. (p. 60)

Dice más adelante que para percibir, la persona que contempla debe crear su propia experiencia y en esa creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador. En éste sentido, el contemplador hecha mano de todo su acervo cultural, intelectual y sensible para descifrar el objeto contemplado y traducirlo a su realidad en el contexto en que se mueve. Cada contemplador percibe a partir de su mundo particular y convierte la separación entre él y la obra en una relación de comunicación creador - espectador en el que la obra es el mensaje.

En una experiencia estética, nuestros sentidos son instrumentos mediante los cuales establecemos una relación con nuestro mundo interior y a través de ellos realizamos una conversión de la tensión que se produce entre creador y espectador en una expresión emocional, guiada en muchas ocasiones por la intencionalidad del creador.

Tanto en el sentido artístico como en el estético, la experiencia comienza con una **impulsión**, elemento que más adelante, como parte de la propuesta llamaremos “detonador”. Según Dewey (2008), la palabra impulsión designa un movimiento hacia fuera y hacia delante de todo el organismo. No es un estímulo repentino que muere de inmediato, más bien es un estímulo que se reconstruye y se alimenta a cada momento.

Una impulsión se ayuda de otros impulsos auxiliares que le dan fuerza pero que giran sobre un eje central y lo acompañan durante el proceso. Como un remolino o una avalancha que va tomando fuerza mientras avanza, así la impulsión es un estímulo que crece en espiral hasta perderse en el recorrido o confundirse con los demás componentes y llegar al momento de la culminación de la experiencia.

La impulsión mueve el organismo en su totalidad. Como en todo sistema, modifica todo a su alrededor; por ello, la impulsión funciona como un punto de partida de toda experiencia, al mismo tiempo que se retroalimenta y guía el proceso hasta su culminación.

Si seguimos el discurso de Dewey, las impulsiones son los principios de la experiencia completa porque procede de la necesidad, del hambre y de la demanda, que pertenece al organismo como un todo, y que sólo puede ser aprovisionada, estableciendo relaciones precisas con el ambiente.

La idea anterior menciona una característica básica de esta propuesta: la **necesidad**. Es de vital importancia, que en la búsqueda de experiencias siempre se parta de una necesidad en el contexto de quienes participan en dicha experiencia. La experiencia es individual, única e irrepetible y por ello es necesario personalizarla.

Es muy lamentable y sucede con frecuencia que en la búsqueda de una experiencia se parta de las necesidades de personas del exterior y no de los individuos que viven el proceso. Es entonces cuando no existe una impulsión como inicio de la experiencia, sino un estímulo externo que a veces es difícil relacionarlo con quien participa de la experiencia y ésta no puede desarrollarse hacia una culminación. En ese caso, no se genera una experiencia, pues no existe un diálogo entre las condiciones objetivas y subjetivas que la componen.

Una impulsión no es expresiva en sí misma, pero se vuelve expresiva durante el proceso al entrar en contacto con las emociones y la forma de relacionarse con el mundo para el productor. En el caso del espectador, se vuelve expresiva a partir de una “interpretación reflexiva”, donde se construyen nuevas relaciones que transforman y resignifican lo contemplado a partir de su realidad particular.

En ambos casos, cuando se produce y cuando se aprecia un objeto artístico, existe un proceso de construcción. Dice Dewey (2008) que “Expresión es lo mismo que construcción, pues significa al mismo tiempo una acción y su resultado” (p. 93). Siempre se interpreta y reconstruye el mundo a partir de la información sensible y los significados encontrados en experiencias anteriores. “Los aspectos y estados de su experiencia anterior sobre asuntos variados se han incorporado a su ser, son los órganos con los que percibe” (Dewey, 2008: p. 101). Por ello, la impulsión puede aplicarse en ambos sentidos, tanto en el momento de creación como en el de percepción, en los cuales radica la diferencia entre la experiencia artística y la estética.

LA FORMACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

La propuesta que realizo en esta tesis pretende que el alumno sea un participante activo en la creación de sus propias experiencias de aprendizaje artístico; y por lo tanto, se valga de toda su creatividad, sensibilidad y su intelecto al explorar distintas formas de responder a las situaciones de indagación planteadas por el maestro a partir de los recursos de su contexto. Tenemos entonces tres actores principales en la creación de experiencias de aprendizaje artístico: la **escuela**, el **maestro** y el **alumno**.

LA ESCUELA

En esta propuesta, se trata de que a partir de los recursos estratégicos encontrados en las experiencias docentes de un grupo de especialistas en arte, el maestro estimule a los alumnos a participar en la sesión de una manera más activa, al trabajar a partir de sus propuestas y las relaciones creadas con los materiales, con el ambiente y con los otros.

En primer lugar hablaremos del ambiente donde se desarrollan las sesiones como parte de las “condiciones objetivas” a considerar por Maestros y Alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

En una sesión de Educación Artística, el ambiente iría desde: la población donde se encuentra la escuela, la escuela como institución, la escuela como espacio físico, el salón de clases, el lugar de trabajo dentro del salón, la hora, los otros compañeros, las interacciones de los otros compañeros, las interacciones del maestro con los alumnos, las interacciones de la escuela con el alumno, las interacciones de la escuela con el maestro y las interacciones del maestro con los otros compañeros. Además de los recursos materiales con los que cuenta la escuela, los que fueron creados para la sesión, los que aportan los alumnos, etc.

Tomar en cuenta el ambiente como un factor en la planeación de experiencias fortalece la relación del alumno con el proceso de aprendizaje, pues siente aquello que aprende como algo cercano a su realidad y por lo tanto resulta significativo. Por otro lado, cuando no se contempla el ambiente como un factor generador de los procesos, se puede caer en la organización de actividades imposibles de realizar en determinados espacios y con los materiales con que se cuenta.

Al respecto una maestra señala, *“A veces planeamos cosas que ya estando en la clase ni siquiera se pueden realizar, ya sea porque no te alcanza el espacio, porque no tienes los materiales, o hasta porque ese día tenías que terminar antes porque había homenaje”* (M3, E1)

Es complicado encontrar una forma para tomar en cuenta todo lo que implica el ambiente, más bien se trata de tenerlo presente a la hora de organizar las experiencias de enseñanza aprendizaje. Saber cuál es el material real con el que cuenta la escuela, cuáles son sus actividades periódicas, sus festividades, sus horarios, si es pública o privada e incluso es importante pensar en la zona de ubicación pues ello tendrá que ver con la información que adquieren los alumnos fuera de la escuela.

“Debes poner atención en las cosas que saben los niños, en dónde viven, a qué lugares van y hasta qué programas y canciones están de moda en el grupo porque todo esto es material de trabajo para mí” (M3, E2)

Pensar en el ambiente, ayudará en gran medida al maestro a saber qué tipo de exploración es pertinente de acuerdo con la realidad de la escuela y del alumno.

EL MAESTRO

En la investigación de campo me di cuenta que los comentarios sobre la experiencia en las maestras entrevistadas, van orientados hacia la obtención de productos; es decir, a la expresión a partir de la creación.

“Lo importante es buscar que lo que hacen los niños al hacer un personaje o al actuar en una obra sea para ellos una experiencia que los deje marcados en algún punto y no que sea algo que se les olvide al final del día o que no haya significado nada para ellos, porque cuando eso pasa creo que no sirvió la clase” (M5, E1)

Tomando en cuenta el enunciado anterior podemos observar la relación de una experiencia con el producto final. Creo que valdría la pena motivar la creación de experiencias en los procesos y reconocer los resultados como parte del proceso y no como un momento independiente. Hacer entender esta relación proceso-resultado en el alumno, depende de la habilidad del maestro al organizar las actividades de la clase

El maestro debe tener plena conciencia del peso que tiene su desempeño en la sesión, pues es él mismo quien debe generar y orientar parte de las condiciones objetivas para la creación de la experiencia de los alumnos; al mismo tiempo, se valdrá de su propio proceso subjetivo al generar las propuestas y pautas para la experimentación. El papel del maestro será como motivador de experiencias de aprendizaje, pero desde dentro, reconociéndose a sí mismo como parte del proceso.

Las experiencias generadas en la sesión también afectarán las propuestas del maestro, por lo que por un lado el maestro será estimulado por lo que ocurre en la sesión y al mismo tiempo generará estímulos para la exploración de los alumnos. Funciona así como un bucle recursivo que se genera y regenera a sí mismo a partir de la experiencia anterior.

En este caso y en un primer momento, las condiciones objetivas de la experiencia serán guiadas por el maestro, por lo que deberá estar muy atento para relacionarlas con las propuestas de los alumnos a partir de las acciones básicas que se proponen más adelante. Se trata de generar desde la propia experiencia y la interacción con los recursos, más condiciones que funcionen como generadoras de otras experiencias.

El identificar y localizar experiencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos resulta una tarea sutil y delicada que exigirá en el maestro una atención total de lo que se vive a cada momento en el salón de clases. Tampoco resulta muy complicado cuando existe un contacto real con el grupo y el maestro abre su percepción y se coloca en un estado de disposición a las señales de los alumnos.

“Uno se da cuenta cuando los alumnos necesitan de otra cosa, no siempre te lo dicen pero te lo demuestran con su actitud, con el interés que muestran en la actividad y con la energía y concentración que ponen en su desempeño” (M1, E2)

Seleccionar las condiciones para el trabajo con el grupo, lleva consigo la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que lo integran, en un contexto y tiempo determinado. Por esta razón, el maestro es fundamental como motivador, facilitador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aun cuando el Maestro tenga un papel imprescindible en la formación de experiencias de aprendizaje, no debe perder de vista que el alumno es el centro del proceso educativo, en torno al cual se mueven todas las condiciones objetivas y subjetivas de la experiencia.

La experiencia de aprendizaje artístico, es un acontecimiento integral, “ya que posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado” (Dewey, 2008: p. 45); en este sentido, una experiencia adquiere una cualidad estética como uno de sus componentes. “Toda experiencia integral se mueve hacia un término, un fin, ya que cesa solamente cuando sus energías activas han hecho su labor propia.” (Dewey, 2008: p. 47) Dichas energías involucran al individuo en su totalidad al estar compuestas simultáneamente por conocimientos, capacidades, afectos y deseos.

Entonces el alumno actúa en la generación de experiencias con todo su ser y resulta para él casi un acto natural. Es importante desarrollar la capacidad de identificar momentos de culminación de experiencias a partir de la escucha y la observación, para poder pasar a otra etapa en los procesos. Entre las condiciones para facilitar esta labor, podemos mencionar, parafraseando el pensamiento de Dewey, que se tiene una experiencia cuando podemos ubicar la culminación de un evento significativo en el niño, cuando lo que se experimenta es un proceso completo que continúa hasta su cumplimiento. Es decir cuando identificamos claramente su fin, como una consumación de un momento y no como un corte, cese o suspensión.

Cada experiencia es en sí misma un todo, y a su vez, forma parte de un todo más complejo en el que como unidad, tiene cualidades particulares que le proporcionan su individualidad. Al ser una unidad podemos nombrarla como una acción que la describe a partir de su cualidad. Además de pertenecer a un todo más amplio, una experiencia puede ser autosuficiente, pues en su estructura cuenta con los elementos necesarios para relacionarse con otras o existir por sí sola.

En su interior, cada parte sucesiva fluye libremente “sin juntas ni vacíos hacia las partes que la continúan” (Dewey, 2008: p. 42). Esta característica de continuidad

es la que le da unidad, pues si se tiene la disposición sensible en alerta, resulta evidente su término o el inicio de una nueva experiencia.

Dice Dewey (2008) que en una experiencia existe una relación entre un hacer y un padecer, que al llevarlos a un nivel de percepción puede ayudarnos a identificar una acción y su consecuencia, las cuales deben estar juntas pues una origina a la otra. Intenta mostrar que concebir la experiencia conciente como una relación percibida entre el hacer y el padecer, nos capacita para entender la conexión que sostienen recíprocamente, el arte como producción y percepción, y la apreciación como goce.

EL JUEGO EN LA GENERACIÓN DE EXPERIENCIAS

Un elemento común en todas las entrevistas realizadas es la utilización del juego como estrategia. Lo lúdico es una constante como recurso aplicado a la Educación Artística. Entre algunos enunciados de las maestras entrevistadas tenemos los siguientes:

“El juego es fundamental porque a partir del juego se crean dinámicas, se crean reglas de juego. El juego establece un orden [...] El juego los divierte y un niño divertido es un niño motivado” (M4, E2)

“El juego es el eje de mi trabajo ya que me baso en el juego exploratorio para el desarrollo de las sesiones [...] En mis procesos de enseñanza-aprendizaje, el juego aparece desde el principio hasta el final” (M2, E2)

“El juego es el principal elemento y motivo para los niños” (M2, E1)

Se entiende el **juego** como un elemento constante de aprendizaje y relación con los otros que forma parte de la vida de los niños. El juego es una forma de

crecimiento, de conocimiento del entorno, de socialización y desarrollo. Desde su nacimiento el niño juega y a partir del juego genera experiencias; primero por si solo, luego con un adulto, con los objetos que lo rodean, con otros niños, con otros seres vivos, finalmente con el mundo que lo rodea. Es por eso que el juego resulta tan cercano al desarrollo de un niño, pues es parte natural de su proceso de crecimiento.

En esta propuesta el elemento lúdico será un enlace de la realidad de cada niño con el proceso educativo al ser utilizado como recurso de exploración de la realidad.

Si intentamos enlazar la información teórica sobre la experiencia con el juego podemos encontrar algunas relaciones. Como ya se mencionó antes, la impulsión es el momento inicial de la experiencia; ahora bien, si recordamos las cartas de la educación estética de Schiller, encontramos la existencia de dos impulsos en el ser humano:

Somos movidos por dos fuerzas contrapuestas que, puesto que nos incitan a realizar su objeto, denominaremos acertadamente impulsos. El primero de estos **impulsos**, al que llamaré *sensible*, resulta de la existencia material del hombre o de su naturaleza sensible, y se ocupa de situarlo dentro de los límites del tiempo y de hacerlo material: no de darle materia, porque eso ya corresponde a la libre actividad de la persona [...] El segundo de estos impulsos, que podemos denominar *impulso formal*, resulta de la existencia absoluta del hombre o de su naturaleza racional, y se encarga de proporcionarle la libertad, de armonizar la multiplicidad de sus manifestaciones y de afirmar su persona en todos los cambios de estado. (Schiller, 1990: p. 201)

Schiller coloca estos dos impulsos en sitios independientes, relaciona el impulso formal con la facultad de la razón y el impulso sensible con la facultad del sentir, y cada uno por separado no puede mover a un organismo de manera integral.

Mas adelante menciona cómo la unión de ambos impulsos forma uno nuevo al que llamará, "**impulso de juego**". El impulso de juego, nace de una acción recíproca entre el impulso formal y el impulso sensible, en la cual, la actividad de uno

fundamenta y limita al mismo tiempo la actividad del otro; además, un impulso sirve para potenciar al otro, es decir, cada uno alcanza su máxima manifestación en relación con la existencia del otro.

El impulso de juego, en el que ambos actúan unidos, coaccionará entonces al ánimo, moral y físicamente. Ya que suprime toda arbitrariedad, suprimirá también toda coacción, y liberará al hombre tanto física como moralmente. (Schiller, 1990: p. 227)

El impulso de juego se relaciona con la libertad

El objeto del impulso sensible, expresado con un concepto general, se denomina *vida* en su más amplio sentido; un concepto que significa todo ser material y toda presencia sensible inmediata. El objeto del impulso formal, expresado en un concepto general, se denomina *Forma*, tanto en su acepción propia como impropia; concepto éste que encierra en sí todas las relaciones de las mismas con el pensamiento. El objeto del impulso de juego, expuesto en un esquema general, se denominará entonces *Forma viva*; un concepto que sirve para designar todas las cualidades estéticas de los fenómenos y, en una palabra, aquello que denominamos *belleza* en su más amplia acepción. (Schiller, 1990: p. 231)

El impulso de juego se relaciona claramente con la impulsión de donde parte una experiencia. Desde mi punto de vista, en la formación de una experiencia siempre deberá existir un momento lúdico, un momento de juego en el cual la libertad permita la exploración y la experimentación de respuestas a un problema expresivo.

El juego aparece entonces como parte del proceso o más bien como una forma o un medio para hacer del proceso algo vivo, para convertir la relación proceso-resultado en *forma viva*. Lo lúdico enriquece la formación de experiencias, pues es un punto de reunión donde la facultad de los conceptos y la facultad de la imaginación se relacionan y se suman con un mismo propósito, explorar.

LA EXPLORACIÓN A PARTIR DEL JUEGO

En esta propuesta se toma el juego como una forma de exploración donde exista una interacción entre el mundo literal, el mundo conceptual y la imaginación creativa. Se menciona en Argudín (2008), que “el resultado de esa interacción estética es una dimensión de libertad que niega las finalidades, propósitos y exigencias impuestas por la naturaleza y la sociedad” (p. 117).

Esto es justo lo que se busca cuando se realiza una **exploración lúdica**: desconectar por un momento y de una manera controlada el orden conceptual y llegar a un estado libre de sensibilidad donde todas las respuestas se vuelven espontáneas y no preparadas; jugar a buscar una y otra vez diferentes opciones para responder a un mismo problema; descubrir las posibilidades físicas y simbólicas del cuerpo, el movimiento, las acciones, el espacio, el tiempo y los objetos. En este sentido, cuando se realiza una exploración lúdica, se vuelve a pensar en lo aleatorio, en la complejidad, en el desorden, en la organización. En el juego las respuestas no son premeditadas sino que surgen en el momento a partir de un estímulo provocado por el último suceso. Se parte de un estímulo inicial (impulsión) y a partir de allí, existen una infinidad de posibles soluciones.

Dentro del proceso educativo siempre es conveniente la existencia de alguna etapa de exploración lúdica. Ésta coloca a los niños en un estado de mayor disposición al aprendizaje, por la sorpresa que genera el descubrimiento, por la libertad que ofrece, por el permiso de imaginar y crear mundos de fantasía, y porque ayuda a la creación de mundos simbólicos desde la libertad particular de cada uno.

Cuando existe y se mantiene la actitud de juego en un proceso, no respondemos a lo urgente que puede resultar la búsqueda de propósitos; por al contrario, la carencia de finalidad inmediata conlleva a un estado de riqueza creativa, a un punto donde es más importante la búsqueda y la expectativa del descubrimiento que el encontrar algo determinado.

Cuando existe presión y expectativas basadas en un resultado, el trabajo se limita a la producción de respuestas dirigidas hacia un solo punto. Cuando nos olvidamos de las expectativas, también nos olvidamos de las presiones de la realidad y es entonces cuando realmente podemos entrar en un proceso creativo.

Un vicio frecuente en la Educación Artística es responder a las expectativas y necesidades de los adultos y de la institución que por lo regular se encuentran ancladas en un resultado y no en el propio deseo y necesidades expresivas de los niños.

Si bien es cierto que en un proceso educativo es necesario pensar en un propósito, pues siempre existe una evaluación que busca correspondencia con el proceso, es recomendable que ese propósito se encuentre definido en relación al proceso y no al resultado.

EL JUEGO LIBRE COMO PARTE DEL PROCESO

Dice Argudín (2008), que “el propósito del juego es de índole distinta a los fines que determinan normalmente nuestras acciones, porque el juego existe en una dimensión distinta a la realidad, en una cancha propia en donde lo que sucede pasa de otra manera aunque las acciones sean las mismas” (p. 118). Es decir que el juego construye su propio espacio en el cual habita, como un espacio de ficción correspondiente a sus propias reglas.

En la *Critica del Juicio* de Kant, el juego se relaciona con el juicio estético y en la interpretación de Argudín (2008) dice que

Cuando la imaginación y el no entendimiento y sus conceptos rigen las acciones y el juicio, y por lo tanto, las dos facultades mediante las cuales conocemos el mundo, estas facultades se trenzan en un “libre juego” que desemboca en el placer estético. Aquí el término “juego” casi quiere decir movimiento, fluidez de un estado que se convierte en su contrario para volver a reconfigurarse una y otra vez. (Argudín, 2008: p. 118)

La unión entre el juicio y el no entendimiento aparece, en términos de Morin, como una relación dialógica donde el encuentro de contrarios puede llevarnos a una triada de orden, desorden y organización. Con frecuencia se llega a esa lógica en la creación de experiencias, donde al lanzar una consigna se parte de un orden, luego al realizar la exploración lúdica se transita por un desorden hasta encontrar una nueva organización.

Más adelante veremos cómo la finalidad del juego cambiará de acuerdo al lugar donde se encuentre dentro de los procesos. No es lo mismo colocar la exploración lúdica al principio de una sesión que al final. Como en un sistema, el lugar que ocupa cada momento de un proceso determina la totalidad, esto tiene que ver con el concepto de **sinergia** de la teoría general de sistemas, donde se dice que el todo es más que la suma de sus partes. Existe una relación de sinergia pues según el orden del sistema cada elemento tiene una aportación distinta al todo conformado.

Cuando se utiliza el juego de manera intencional en la creación de una experiencia, funciona también para encontrar un equilibrio natural de los componentes de dicha experiencia. Dice Argudín (2008):

El juego nos relaja después de una laboriosa tarea: nos libera de la excesiva tensión y esfuerzo, infundiendo a la mente su compostura perdida. Pero, por otra parte, si la mente se encuentra relajada e inactiva, el juego le dará una dirección y un propósito que la dotará de energía utilizable para trabajar. En pocas palabras, el juego restaura el equilibrio perdido, ya sea a una actitud demasiado tensa o a una demasiado laxa. (p. 120)

En el ejemplo anterior se mencionan los extremos, pero en el medio existen numerosos matices en los cuales el juego puede funcionar como catalizador o como estabilizador.

Para Schiller el juego es liberador. Su motivación no es una necesidad, no nace para solventar una carencia, por el contrario, el juego nace de un exceso de energía, “de la abundancia”, del deseo de moverse, del deseo de crear, del deseo

de buscar. “El espontáneo salto de alegría se hace danza. Los gestos inexpresivos se convierten en un lenguaje gestual pleno de gracia y armonía, los confusos sonidos de las sensaciones se despliegan, y comienzan a obedecer un ritmo y a modularse en forma de canto. En resumen la energía toma forma y se externa de múltiples maneras”. (Argudín, 2008: p. 121)

En el juego no hay un desgaste por el desempeño de una tarea específica, en el juego se trata de encontrar una finalidad en el disfrute del uso de nuestra energía. Dentro de una exploración lúdica, la finalidad surge por sí misma durante la marcha y es guiada e identificada por el maestro. Existe un punto de partida pero no un punto de llegada. Cuando se trabaja con puntos de llegada se está limitando la exploración y la búsqueda a un solo resultado ya previsto con anticipación.

Cuando se trabaja con el juego, el maestro sólo debe colocar las condiciones para el inicio del juego y del disfrute y a partir de ahí guiar el proceso hacia su consecución en una experiencia.

En el proceso de creación de experiencias de aprendizaje artístico, el juego parte de la externalización de lo interno, porque surge de la libre voluntad. Si la creación de experiencias responde a circunstancias y expectativas externas al niño, entonces deja de ser juego para convertirse en trabajo. (Argudín, 2008)

HACER PÚBLICA LA EXPERIENCIA

Hasta este momento se ha explicado la experiencia como una combinación de condiciones objetivas y subjetivas a partir de un principio de continuidad y un principio de interacción entre los que existe un equilibrio. También se habló del proceso de formación de una experiencia, que comienza con una impulsión detonante del proceso la cual desencadena una exploración libre realizada mediante el juego para llevarnos por un camino de orden-desorden-organización de

material expresivo. El proceso se desarrolla en el juego sin una finalidad particular, pero dispuesto a encontrar finalidades sobre la marcha.

Nos encontramos ahora en un punto en el que se cuenta con material expresivo y creativo listo para darle forma a la experiencia creada, para definirla a partir de una selección de respuestas encontradas en la exploración y tener entonces la posibilidad de trabajarla y compartirla con el exterior.

Este es un momento de cierre de un ciclo de la experiencia de aprendizaje artístico, al que utilizando la acepción de Eisner llamaremos **forma de representación**.

Una de las características de la actividad artística es su necesidad de comunicar una forma particular de entender el mundo. En la creación de experiencias se puede encontrar un proceso comunicativo tanto en el proceso como en el resultado. Durante el proceso como una forma de intercambio del material expresivo con el propio generador y con sus compañeros de proceso; en el resultado como una forma acotada a partir de la cual el alumno se comunica con el exterior. Ambas son formas de comunicación, aunque la finalidad de cada una y el destinatario sean distintos.

Como se mencionó antes, en esta tesis el resultado se aborda como el momento final del proceso, y en ese sentido la forma de representación se convierte en el resultado del proceso, como la materialización de la experiencia.

Según Eisner (1987), las formas de representación:

Son dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado. Son los vehículos a través de los cuales los conceptos que son visuales, cinestésicos, olfativos, gustativos y táctiles adquieren la condición de públicos, condición que puede adoptar la forma de palabras, imágenes, música, matemáticas, danza, etcétera. (p. 84)

Una forma de representación además de funcionar como un vehículo de comunicación, también ayuda a reflexionar sobre la experiencia vivida y los momentos transitados en el proceso.

Se mencionó antes que en el arte sucede un acto de **comunicación**. Los elementos de la actividad artística constituyen un lenguaje. Incluso podríamos hablar de varios lenguajes, tantos como formas de representación se utilicen en un proceso creativo. Dice Dewey, que la obra de arte sólo es completa si opera en la experiencia de otros individuos distintos de su autor. Entonces, así como en todo acto de comunicación, podemos encontrar tres elementos básicos: El emisor-creador, el mensaje - forma de representación y el receptor- espectador. Aun cuando el creador trabaja en soledad es posible encontrar los tres momentos, pues cuando la obra está en progreso, el artista es el mismo tiempo creador y espectador de su propia obra.

Hablando en otros términos, también podemos decir que en todo lenguaje, encontramos dos componentes: lo que se dice y cómo se dice. Dewey y otros autores lo llaman “la sustancia” y “la forma”. En medio de esos dos componentes se encuentra el creador o el individuo que desea comunicarse, y es él quien al expresarse define los otros dos.

El material del que se compone una obra de arte pertenece al mundo común más bien que al yo; sin embargo, hay auto expresión en el arte porque el yo asimila ese material, de un modo característico, para devolverlo al mundo público en una forma que constituye un objeto nuevo. (Dewey, 2008: p. 121)

Lo que hace el creador es tomar un material al que todos podrían tener acceso para transformarlo a partir de sus necesidades expresivas en un objeto de comunicación con el medio. Así, el material utilizado se transforma en un nuevo material que más adelante puede ser utilizado por otro.

Cada individuo tiene una forma particular de procesar el material, de acuerdo a su propia información, contexto y capacidad expresiva, por esta razón un objeto artístico siempre cuenta con originalidad y frescura que le hacen único.

Sea cual sea la actividad artística, siempre requiere de un medio para ser comunicada, de una forma de representación. Esta forma de representación es un elemento central en la creación artística y en la apreciación estética, es el punto de contacto entre el artista y el espectador. Si pensamos las artes como disciplinas, cada disciplina cuenta con su propia forma de representación. El plan de estudios de Educación Artística de la escuela primaria, divide la asignatura en cuatro disciplinas, por lo que en este trabajo, cuatro será el número mínimo de formas de representación a utilizar.

Desde mi punto de vista es necesario olvidar un poco esta división disciplinar para que el alumno pueda utilizar libremente tantas formas de representación como necesidades de expresión tenga.

Todos los materiales pueden funcionar como formas de representación, siempre y cuando sean usados para expresar significados distintos al que tienen de por sí, para construir mundos simbólicos en los que se exprese algo más allá de lo que se ve. Haciendo alusión a la definición de símbolo de Danto (2003), se refiere a algo que va más allá de lo que vemos, a la otra parte que complementa a la que tenemos.

La experiencia se vuelve completa cuando sirve como contenido a la expresión y a la comunicación humana, de manera que es posible transmitir el contenido de la experiencia a la sociedad.

En las entrevistas realizadas en el trabajo de campo, una maestra menciona, sobre la necesidad de realizar un producto final: *“Los niños necesitan ver la conclusión de todo lo que hicieron en las clases, yo creo que sí es necesaria la elaboración de*

un producto que funcione incluso como motivación para las clases siguientes” (M4, E2)

Yo creo que una forma de representación funciona como la culminación del proceso de construcción de una experiencia, aunque no tendría que ser un fin en sí mismo, sino un punto de llegada de todo un proceso. Por otro lado, el niño disfruta de ver materializado su proceso, además de poder reflexionar su experiencia a partir de algo tangible. En esta tesis el resultado está definido como la culminación necesaria del proceso en una forma de representación.

Más adelante se hablará de la evaluación como un elemento necesario para hacer educativo un proceso. Es necesario hacer conciente lo aprendido a partir de dos referentes claros, un punto de partida y una forma final de representación.

3. PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA SEP

EL PLAN DE ESTUDIOS DE PRIMARIA DE 1993

En la búsqueda de un punto de partida consideré necesario revisar el plan de estudios y programas de educación artística de la SEP, primero en busca de ideas relacionadas con la integración disciplinar y luego para conocer los contenidos y hacerlos parte de la propuesta. De esta manera intenté anclar la propuesta en la educación básica al utilizar los contenidos como detonador de los procesos.

Desde los documentos del sistema educativo se pretende la “educación integral” como uno de sus fines. Entiendo la educación integral en función del desarrollo de los estudiantes como un todo; es decir, tomando en cuenta no sólo su intelecto, sino su sensibilidad, su capacidad física, sus afectos, etc. Para lograr un aprendizaje integral conviene pensar en el proceso como un todo indivisible que incluye el resultado; y es ahí, en los procesos de construcción de experiencias de aprendizaje, donde podemos encontrar lo integral.

La integración de saberes se ha convertido en un tema importante dentro de la problemática educativa desde hace ya varias décadas, siempre justificándose en la impartición de una educación integral.

El Plan Nacional de Educación, SEP (2001), menciona al respecto:

La educación artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, pues les permite apreciar el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, y ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas; propicia el desarrollo de procesos cognoscitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y de síntesis. (p. 31)

Algunos de los conceptos clave en el párrafo anterior son: apreciación, creación, expresión, comunicación y sensibilización. Todos ellos pueden estar presentes en

esta propuesta, en la que se pretende la construcción de experiencias integrales de aprendizaje artístico, pues el proceso mediante el cual se propone la generación de estas experiencias necesariamente pasa por estos conceptos.

Es importante insistir en pensar el proceso como unidad proceso-resultado, pues cuando se piensa en el resultado como un momento independiente, la experiencia tiene un alcance menor. Es complicado lograr una educación integral basada en los resultados, ya que implica pensar en una sola dirección, en una sola respuesta a las múltiples opciones posibles en la construcción de experiencias. La experiencia como proceso tiene posibilidades de crecimiento en todas direcciones, la experiencia como resultado es unidireccional.

Esta intención por lograr una educación integral podría beneficiarse si se busca la integración del conocimiento al interior de la asignatura de Educación Artística, en primera instancia, y con otras asignaturas en un segundo momento. El plan de estudios es un referente común para todos los maestros, por lo que conviene ver hasta que punto la justificación y la organización de contenidos de la SEP posibilitan dicha integración.

A pesar de que el interés primordial de este trabajo se encuentra específicamente en la asignatura de Educación Artística, es importante conocer la fundamentación del plan para entender la organización de cada asignatura con respecto a un todo.

Tal vez el problema de la falta de integración, tenga que ver con una concepción disciplinaria del conocimiento, reflejada desde el propósito general del Plan de Estudios. En éste, se propone una organización que agrupa las asignaturas en cuatro grandes bloques: El primer enunciado del propósito se refiere a las herramientas y lenguajes para la interacción social; el segundo al conocimiento sustantivo del medio natural y social en que se desenvuelve un individuo; el tercero a la construcción de ciudadanos que integren una comunidad nacional y el cuarto,

menciona con menor detalle el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Los primeros enunciados del propósito general del plan de estudios son más detallados. Especifican y remarcan el conocimiento buscado o el motivo por el cual es necesario incluirlo en el proceso educativo. El último, referente al ejercicio físico y las artes, es más general, como si hubiera poca claridad en la inclusión de este propósito:

4.- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.” (SEP, 1993: p. 6)

Una palabra mencionada reiteradamente en este apartado es “Conocimiento”, y da la impresión de que se hace privilegiando el aspecto racional. Los tres primeros enunciados del propósito general se refieren a la adquisición de conocimientos y sólo el último menciona la palabra “disfrute”, que implicaría un aspecto afectivo y expresivo en el aprendizaje. Al enunciar el propósito de esta forma se minimiza el valor cognitivo de la actividad artística. En su libro *Cognición y currículum*, Eisner hace una justificación bastante contundente del papel de las artes en la formación de conocimientos:

[...] la formación de conceptos está biológicamente enraizada en los sistemas sensoriales que poseemos los seres humanos. Nuestra capacidad de experimentar diferentes cualidades que constituyen el entorno a través de los sistemas de recogida de información representados por los sentidos proporciona el material con el que se forman los conceptos, que no son sólo visuales, sino que también se dan en forma gustativa, olfativa, táctil y auditiva (Eisner, 1987: p. 79)

Eisner privilegia la adquisición de conocimientos a partir de la experiencia y al hacerlo se acerca a una educación integral. A partir de la forma de enunciar las ideas del Plan de Estudios se podría suponer la relación de lo cognitivo sólo con la formación de conocimiento racional y no con un conocimiento integral.

Desde estos enunciados se puede intuir como prioridad del Plan de Estudios la adquisición de conocimientos “racionales”, los cuales están pensados en el desarrollo del intelecto a partir de información y no en la adquisición de conocimiento a partir de un componente empírico como es la experiencia. Por esta razón al plantear los propósitos se ven objetivos separados e independientes entre si, unos que apuntan a la “adquisición” y otros a la experimentación, al aprecio y al disfrute mediante el desarrollo de actitudes.

Cuando se menciona la palabra adquisición de conocimientos, pienso en el conocimiento como algo pasivo, sin posibilidad de movimiento. Morin habla de una diferencia entre racionalidad y racionalización, donde la primera se refiere a un conocimiento vivo que continua en discusión con la experiencia de dónde se obtuvo y la segunda al intento de encasillar el conocimiento como algo que siempre permanece igual.

La **racionalización**, es la pretensión de querer encerrar, capturar lo que entendemos por realidad en el orden y la coherencia anestesiadora de un sistema. Para lo cual es preciso prohibir todo desbordamiento del sistema elegido” (Morin, 2006: p. 33)

La racionalización limita las posibilidades de exploración de un proceso, la racionalidad permite la modificación y adecuación de ese conocimiento. “La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste. Ella opera un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica” (Morin, 2001: p. 24)

Yo creo que el conocimiento está en constante movimiento y es ese movimiento lo que en gran medida posibilita la integración. Una educación integral existe cuando hay un conocimiento que se construye y se reconstruye a partir de la propia experiencia, tomando al ser humano en toda su integridad y reconociendo el error, la subjetividad, las sensaciones y los afectos.

Siguiendo con el Plan de Estudios y en relación con la idea de racionalización de Morin, se menciona “[...] se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión” (SEP, 1993: p. 7). En este propósito se encuentra implícita una intención de integración, aunque sólo relaciona las “habilidades intelectuales y de reflexión” (Que según el plan se adquieren a través de las asignaturas de español y matemáticas), con los conocimientos sustantivos (Medio físico y social), y no con los que se adquieren en Educación Física y Educación Artística.

Los conocimientos del Plan se encuentran jerarquizados en distintos niveles de importancia. Existen prioridades muy marcadas, en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y uso de la información. El resto de las tareas están supeditadas al tiempo en el que se cumplan las anteriores.

“[...] es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.” (SEP, 1993: p. 7)

Si observamos la organización del Plan de Estudios, la sola asignación de horarios diferenciados para cada asignatura implica una concepción fragmentada del conocimiento, ya que cada una de ellas se atenderá por separado en los tiempos que le corresponden.

Las materias instrumentales (español y matemáticas) están separadas de las sustantivas. Es decir se enseña la herramienta por sí misma y no a través de los contenidos fundamentales. Así, se da mayor importancia al conocimiento de los lenguajes que a la explicación del medio que nos rodea.

La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral [...] con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. (SEP, 1993: p. 7)

A la enseñanza de las matemáticas se dedicará una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar a lo largo de los seis grados... (SEP, 1993: p. 8)

Aunque se menciona que los conocimientos adquiridos en Español y Matemáticas deben ser aplicados al aprendizaje de otras asignaturas, no queda claro de que manera hacerlo.

Se debilita la idea de una educación integral al asignar tiempos tan reducidos a las actividades artísticas y a la educación física. Este es un factor grave especialmente en los primeros años por ser la edad en que resulta indispensable el desarrollo de la coordinación; además de que la Educación Artística es un ámbito que se presta de forma idónea para la expresividad e integración de las diversas áreas del conocimiento, así como para dar buen cauce a la dimensión emocional y para ejercitar algunos aspectos de la socialización.

Si se fomentara el pensamiento artístico, es decir si el maestro retoma los recursos del arte (tales como la exploración, el juego, la innovación, el ensayo, la transformación, la observación, la escucha, la comunicación) en la escuela primaria, llevaría a los estudiantes a la experiencia a partir de la exploración lúdica y a una inevitable integración de los lenguajes y los contenidos, de las herramientas y los materiales. Si pudiera incluirse a la educación el componente lúdico a partir de estímulos centrados en los contenidos de cada asignatura, los alumnos podrían adquirir conocimientos integrales al hacer uso de todo su potencial para obtenerlos.

Se puede concluir que la organización del plan de estudios se inclina hacia un criterio disciplinario, ya que orienta el aprendizaje a la fragmentación. Se presentan los conocimientos separados unos de otros y aunque haya “permisos” para integrarlos, no se proponen formas claras para lograr su articulación.

Se pone en evidencia la jerarquización del conocimiento, dando mayor importancia a las materias instrumentales. El aspecto cognitivo centrado en el aspecto racional

es una constante en el Plan. El énfasis educativo recae en el intelecto, entendido de manera excluyente, o al menos da esa impresión. Los factores de socialización, perceptivos, corporales y afectivos están minimizados. No se logra comprender la importancia de estas dimensiones para el desarrollo general del ser humano y para el desarrollo del propio intelecto.

ASIGNATURA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En relación específicamente con la asignatura de Educación Artística, el tiempo que le corresponde, de primero a sexto grado, es de 40 horas al año; es decir, una hora a la semana, que en proporción representa el 5 % del tiempo escolar. Esta división de tiempo nos obliga a encontrar formas para optimizar y aprovechar al máximo su uso, y es aquí donde la interdisciplina al interior de la asignatura podría contribuir a un mayor alcance de sus propósitos.

La integración de contenidos mediante la creación de experiencias de aprendizaje artístico a través de un proceso de exploración lúdica, puede funcionar como una estrategia metodológica importante de acuerdo a las condiciones planteadas en el plan de estudios.

Los **contenidos** de esta asignatura, no son obligatorios, sino propuestas de actividades. Esto podría beneficiar a los propósitos de integración, ya que al no seguir secuencias fijas, se puede tomar la libertad de integrar los contenidos como mejor funcionen en la clase.

Los programas proponen actividades, adaptadas a los distintos momentos del desarrollo de los niños, que los maestros podrán aplicar con flexibilidad, sin sentirse obligados a cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de actividad. (SEP, 1993: p. 10)

Esto sólo es posible cuando el profesor tiene las herramientas y la información para hacerlo; es decir cuando es especialista en alguna área artística, cosa poco frecuente en nuestro sistema educativo.

Además, se intenta solventar la falta del tiempo escolar para la Educación Artística con recomendaciones que promueven llevarla a cabo en otros horarios fuera de los tiempos asignados, pero tampoco se ofrecen estrategias para hacerlo. Esta recomendación me parece importante, pues al motivar a los niños a explorar e indagar a partir del juego en su tiempo libre entonces se habrá ganado mucho tiempo en el salón de clases. Todo el material explorado fuera del salón podría utilizarse en la clase para la construcción de otras experiencias. Dice en el plan de estudios:

“La educación artística y física debe ser no sólo una práctica escolar, sino también un estímulo para enriquecer el **juego** de los niños y su uso del tiempo libre.” (SEP, 1993: p. 10)

Este es el primer momento en el plan de estudios en que se utiliza la palabra juego y se menciona la educación artística como un estímulo para enriquecerlo. Si recordamos los conceptos abordados anteriormente, nos encontramos con que la impulsión es un estímulo detonador de una exploración lúdica, necesaria para la construcción de una experiencia. Entonces podemos utilizar las experiencias encontradas en la clase como detonadores de juegos exploratorios al exterior de ella. Se trata de enseñar nuevas formas de jugar.

Al entrar en las Características del curso en el Plan de estudios, el enfoque se encuentra centrado en la apreciación y la expresión, propósitos que a primera vista se entienden como dos cosas separadas e independientes. Para mí, estos dos momentos aparecen de manera casi simultánea en las experiencias de aprendizaje artístico, por lo que es conveniente pensar la apreciación como una forma de expresión y la expresión como una forma de apreciación.

La visión disciplinaria que se encuentra en el plan general se ve reflejada en la Asignatura al subdividir los contenidos en cuatro disciplinas diferenciadas: la música, la danza, la plástica y el teatro, para las cuales no existen contenidos obligados ni secuencias establecidas. Quizá esta división sólo parta de una necesidad de compartimentar los contenidos y saber cuál es la disciplina donde predominan; cuando en la práctica, resulta más provechoso tomar elementos expresivos sin importar en primera instancia el origen de tales elementos.

El programa de Educación Artística tiene características que lo distinguen de aquellos con un propósito académico más sistemático. Es un programa que sugiere actividades muy diversas de apreciación y expresión, para que el maestro las seleccione y combine con gran flexibilidad (SEP, 1993: p. 142)

La palabra “combine”, ofrece una posibilidad para la integración de las actividades, pero sin una estrategia didáctica para hacerlo esa recomendación puede quedarse sólo como una intención. En el sistema educativo existen muchos maestros dispuestos a trabajar los contenidos con flexibilidad, pero el problema es el mismo que se ha venido mencionando, muchas veces no cuentan con las herramientas para hacerlo.

Mas adelante el plan de educación artística vuelve a insistir en relacionar los contenidos, ya no entre sí, sino con otras asignaturas.

La educación artística no debe limitarse al tiempo que señalan los programas; por su misma naturaleza se relaciona fácilmente con las otras asignaturas, en las cuales el alumno tiene la oportunidad de apreciar distintas manifestaciones del arte (en español, en historia) y de emplear formas de expresión creativa en el lenguaje o el dibujo. (SEP, 1993: p. 142)

Es cierto que el arte puede integrar contenidos de cualquier área del conocimiento, pero cuando el maestro no cuenta con una formación artística requiere entonces de estrategias precisas para llevarlo a cabo.

Son cuatro los **propósitos** que rigen el programa:

Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas
Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado (SEP, 1993: p. 142 -143)

En estos propósitos se mencionan las manifestaciones artísticas en general sin darle preferencia a ninguna de ellas. Ni siquiera menciona si se deben abordar contenidos de todas o de algunas. Habla en general, sin limitarse en alguna en particular, por lo que no corresponde del todo a los contenidos diferenciados que se detallan mas adelante.

Los propósitos se encuentran muy relacionados entre sí, ya que cada uno de ellos desencadena necesariamente en los demás. Existe una propuesta integral en todos ellos, especialmente en los primeros tres. También guardan mucha relación con el propósito general que está enunciado en función de la expresión y la apreciación.

Como guía del proceso, los propósitos están muy bien organizados y resultan atractivos e interesantes para un maestro, aunque es una tarea compleja el seguirlos cuando falta información sobre cómo hacerlo. El problema principal se encuentra en la organización de los contenidos en los programas.

Los contenidos se dividen en cuatro temas:

- Expresión y apreciación musical
- Danza y expresión corporal
- Apreciación y expresión plástica
- Apreciación y expresión teatral

Cada uno de estos temas contiene entre cuatro y seis contenidos por año escolar. Las actividades que se sugieren, se ubican “de acuerdo con el nivel de desarrollo que los niños deben haber alcanzado al final del curso” (SEP, 1993: p. 143). Se expresan como actividades a realizar sin llegar a establecer secuencias obligadas. No se observa ninguna continuidad ni entre un contenido y otro, ni entre un grado y otro. Solo se encuentra una secuencia entre un grado y otro cuando se toma en cuenta una sola de las cuatro áreas.

Por otro lado no se establecen niveles de exigencia mínimos, ni existe un criterio o método de evaluación. Al no existir una idea de proceso, no se puede dar un seguimiento de las habilidades que van desarrollando los alumnos. Un proceso implica una continuidad y progresión, no necesariamente lineal, pero sí con relaciones definidas entre un momento y el siguiente.

En relación con los métodos o procedimientos de trabajo, no existe ninguna explicación sobre qué etapas seguir, qué actividades integrar o cómo continuar una actividad después de la otra, por lo que se ven aisladas e inconexas incluso entre las de la misma área.

Para finalizar, el enfoque recomienda la integración de las actividades y contenidos entre asignaturas con la vida fuera de la escuela.

Conviene insistir en que algunas de estas actividades pueden realizarse en la escuela, pero que muchas otras deben sugerirse para el empleo del tiempo libre del niño y de sus familias. Al desarrollar las actividades sugeridas en los programas, el maestro deberá tomar en cuenta las relaciones que éstas guardan con el conjunto del plan de estudios; de manera especial deben asociarse las actividades de música, danza y expresión corporal con los contenidos de Educación Física y expresión teatral con la asignatura de Español. (SEP, 1993: p. 144)

Se puede concluir que, a pesar de que en el plan general se sugiere el predominio de una visión disciplinaria, se ofrecen pautas para la búsqueda de la integración. En especial, la asignatura de Educación Artística trata de solventar la carga horaria tan reducida con recomendaciones para llevarla a cabo en otros momentos. Al

carecer de estrategias claras para llevar a cabo estas recomendaciones, pueden abordarse de una forma poco adecuada e incluso marcar más la fragmentación de contenidos.

Hace falta encontrar las formas para articular contenidos y actividades dentro de la misma asignatura, en el salón de clases con otras asignaturas y fuera del salón de clases con las actividades de su tiempo libre. Desde mi punto de vista, es mediante el juego y la creación de experiencias, como puede motivarse a los estudiantes a la integración.

Es en este punto donde adquiere importancia esta propuesta, pues a través de ella se ofrece una estrategia de integración mediante la creación de experiencias a partir de la exploración y el juego.

Son pocos los maestros que reconocen que en sus clases de Educación Artística existe una integración de disciplinas, y si los hay es porque han encontrado estrategias para llevarla a cabo.

Durante la investigación pude darme cuenta que los profesores con mayor formación en un área artística determinada son los de mayores condiciones para la integración. Es por eso que al no hallar una iniciativa de integración de contenidos artísticos en el perfil de los profesores de grupo, fue necesario buscar un perfil especializado en la actividad artística para encontrar algunas estrategias que posibilitaran la interdisciplina en la Educación Artística.

El perfil seleccionado fue el de profesionales de teatro egresadas de la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes con la única condición de que se hubieran desempeñado como docentes de Educación Artística o de teatro con niños en edad escolar.

Al hablar del plan de estudios con las maestras entrevistadas, dos de ellas mencionaron que no lo conocían; las otras tres aunque lo conocieron, les pareció poco aplicable en el salón de clases, por lo que crearon sus propias estrategias para desarrollar sus sesiones.

“Es difícil llevar el programa, porque sólo son temas y más temas y la verdad es que el tiempo para la clase es muy corto y no te alcanza para nada...” (M5, E1)

Otra de las entrevistadas menciona:

“A mí me dieron toda la libertad en la escuela, me dijo la directora -tú organiza tu clase como quieras, pero haz que a los niños les guste la Educación Artística, entonces pues yo encantada. Ya después me dieron el programa de la SEP y consideré que el mío me funcionaba mejor, claro que me sirvió para no dejar fuera algunos temas importantes pero no como punto de partida” (M3, E1)

Todas ellas coinciden en la importancia de la integración de contenidos entre las disciplinas de la asignatura de Educación Artística e incluso con otras asignaturas. Pienso que se debe en parte a su formación profesional, en la cual al profundizar en el aprendizaje de una disciplina, fue necesario tomar recursos de otras para enriquecer el aprendizaje.

La mayoría de ellas menciona no haber premeditado una integración de contenidos, pero en la práctica se dieron cuenta de lo importante que era para ellas y para los alumnos. Dice una, *“... luego cuando me dieron el programa, me di cuenta que eran muchos contenidos y sólo integrándolos podía sintetizarlos”* (M5, E1)

4. MAESTRO CON PERFIL INTEGRADOR

PERFIL DE LAS MAESTRAS ENTREVISTADAS

Desde mi punto de vista, cualquier disciplina artística estudiada y explorada a profundidad, necesariamente hace uso de recursos comunes a todas las artes. Por esta razón fue necesario buscar un perfil de Maestro con una formación artística profesional y tomar de su experiencia recursos para la enseñanza artística.

Sabemos que es muy complicado encontrar en las escuelas públicas maestros especializados en Artes para impartir la asignatura de Educación Artística. No se trata de proponerlo como una necesidad; más bien, el interés de este trabajo es tomar algunos recursos de maestras de educación artística con una formación profesional en teatro, para ofrecerlos a cualquier maestro que desee abordar los contenidos de la asignatura de una manera integral.

Con relación a los maestros de grupo, se da por hecho en esta propuesta que sin importar donde realizaron su formación, toman como guía el plan de estudios de primaria de la SEP y los contenidos propuestos en el programa. La idea es que los maestros interesados en abordar la educación artística en primaria puedan valerse de la información aquí presentada para enriquecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde mi punto de vista, la forma de enseñanza de cada maestro está determinada por su propia formación profesional. Todo aquello que le fue útil y satisfactorio en sus experiencias de aprendizaje, regresa una y otra vez en sus experiencias de enseñanza.

A continuación revisaremos someramente el proceso formativo profesional de las maestras entrevistadas, para tratar de entender la lógica integradora de sus procesos de aprendizaje, en relación con los propósitos de integración enunciados en el plan de estudios dentro del cual se formaron.

Comencemos por hablar brevemente de la Escuela Nacional de Arte Teatral, institución donde las maestras entrevistadas realizaron su formación. En la información de promoción de la escuela se encuentra el siguiente objetivo:

Su objetivo es formar profesionales del teatro a nivel licenciatura en las carreras de actuación y escenografía, ambas de cuatro años de duración, a través de un sistema de enseñanza basado en la experimentación continua y en la práctica del quehacer teatral. Dicha práctica demanda, cada vez más, profesionales completos, creativos y preparados para desenvolverse en un medio exigente y difícil. (CENART, 2007)

Es importante destacar el sistema de enseñanza basado en “la experimentación continua y en la práctica”, lo que nos anuncia la presencia de un componente empírico nacido en la experiencia.

El plan de estudios de la Escuela Nacional de Arte Teatral menciona seguir una fundamentación pedagógica “Ecléctica”. Ésta permite integrar diversas disciplinas y enfoques metodológicos amplios como por ejemplo, el de la didáctica crítica, logrando una formación multidisciplinaria.

Menciona que tiene un carácter ecléctico debido a las diferentes formas y poéticas utilizadas en la enseñanza teatral. Este carácter también le hace posible ofrecer un enfoque interdisciplinario, “debido a que cada área de conocimiento presenta una metodología propia y permite el análisis y aprehensión del objeto de estudio desde la perspectiva epistemológica de diversas disciplinas”. (ENAT, 1994: p. 16)

El Plan de Estudios está dividido en tres fases: fase introductoria, fase sustantiva y fase de especialización. El propósito es lograr un proceso formativo que vaya de lo

general a lo particular y de lo simple a lo más complicado. En todo el programa se pone énfasis en su carácter dialéctico y como un proceso continuo y permanente.

A su vez, el plan ENAT (1994) está dividido de manera horizontal en tres áreas:

- La básica, que comprende la formación específica de la disciplina teatral y se constituye por el cuerpo y contenidos esenciales de la carrera.
- El área de cultura integral, en la que se trabajan contenidos de las disciplinas humanísticas y sociales.
- El área de Concentración Complementaria “que establece una línea de formación cocurricular, a partir del intercambio con otras especialidades artísticas que operan en el CNA y ofrece la posibilidad de especialización en diversas disciplinas así como la autoselección para que el alumno defina su proyecto profesional” (p. 18)

La investigación, la experimentación y la producción teatrales son coordinadas constantes y estructurales de todos los semestres. En el primer ciclo, correspondiente a la fase introductoria, se fundamenta la investigación teatral; en el segundo, Fase sustantiva, el énfasis se hace en la construcción y la experimentación; y en el tercer ciclo, Fase de Especialización se contempla la producción individual, colectiva e interdisciplinaria que la caracteriza.

Los procesos de aprendizaje tienen una perspectiva decididamente dialéctica, interdisciplinaria y colectiva, donde los contenidos se retoman y transforman globalmente al interior de espacios convergentes o en los talleres del Área básica, donde el alumno, mediante las áreas programadas de concentración complementaria y Cultura integral, tiene acceso de manera clara a un proceso de autodirección y propia definición que da cuenta de sus intereses artísticos y de desempeño profesional. (ENAT, 1994: p. 18)

Podemos observar como las maestras entrevistadas fueron formadas en un sistema donde la idea de proceso es fundamental y la integración, experimentación e intercambio entre disciplinas es un factor constante.

Desde el planteamiento del plan de estudios podemos observar claros propósitos de integración, por lo que podríamos mencionar que la integración es uno de los objetivos de formación en la ENAT. Todas estas características pasan a formar parte del desempeño profesional de los egresados y se ven reflejados en el trabajo de campo realizado para esta tesis.

Formación ENAT: La escuela

De las tres áreas mencionadas más arriba (básica, cultura integral y concentración complementaria), la básica, ha sido planeada con una estructura mixta: Las asignaturas del programa llamadas Unidades Integrativas y un problema eje enmarcado por la clase de Actuación. “Esta área presenta un carácter multidisciplinario de actividades de aprendizaje que en lapsos flexibles permiten alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actividades que posibiliten al alumno desempeñar funciones profesionales”. (ENAT, 1994: p. 149)

La estructura curricular del plan, también abre un espacio a un trabajo de construcción y de posibilidades de transformación a partir de la Aplicación Integrada, donde el trabajo multidisciplinario tiene cabida por la participación tanto de los alumnos como de los propios maestros. En esta área se abordan problemas más generales del arte teatral con respecto a determinados contextos.

La funcionalidad de los talleres de Aplicación integrada radica en la conceptualización de éstos como un espacio donde se conjuntan distintas Unidades Disciplinarias que toman como eje central, la aplicación práctica. Esta es una forma especial de realizar el trabajo docente desde diferentes disciplinas y el trabajo del alumnado que realiza experiencias teatrales concretas que van encaminadas a constituirse en Ejercicios Dramáticos Integrales.

La metodología a seguir en este proceso de integración deberá considerar como elemento básico, establecer el vínculo entre la realidad sustantiva y el ideal propuesto, es decir deberá tomarse en cuenta:

- La atención a necesidades artísticas y sociales de la época, ya que se intenta formar a un hombre de teatro integral en su formación específica.
- La formación sistemática y vinculada a la realidad sociocultural donde se desempeña la persona.

- Que la formación debe ser ecléctica, en el sentido de que suministre al educando varias perspectivas, puntos de vista y enfoque teóricos sobre el mismo fenómeno. Esto sólo en los primeros dos niveles ya que en el tercero se busca que exista una Unidad Integradora hacia un problema eje.

En el cuarto nivel se enfrenta al alumno con la resolución de problema eje, la puesta en escena.

La metodología que se aborda en esta estructura no debe perder de vista el principio de integración teoría-práctica, así como también debe desaparecer el concepto de maestro como orientador del proceso para llegar a trabajar tutorías con el alumnado que enfrenta una realidad específica y que forma parte sustancial dentro de su propio proceso de construcción del conocimiento, a través de la investigación-acción.

El área de Concentración complementaria se organiza por un conjunto de materias encaminadas a una especialidad que deberá elegir el alumno a partir del segundo nivel. El área de Cultura Integral, se conforma por una materia, cuyos contenidos emergen de las distintas áreas artísticas. Esta modalidad permitirá que el alumno tenga una visión global del devenir de las artes, además de que favorecerá su formación integral a partir de un estudio interdisciplinario. (ENAT, 1994: pp. 150 -151)

Justo en este punto, cuando la integración disciplinar tiene la opción de ser llevada al exterior, existe una problemática muy grande. Parece ser que la integración de disciplinas es aceptada y promovida, siempre y cuando sea aplicable en lo inmediato en la práctica teatral. Cuando la opción de integración se abre a un conocimiento de orden teórico y metodológico que implique romper las fronteras disciplinares a través del contacto con maestros y compañeros de otras áreas, romper las fronteras del teatro para llegar a otras disciplinas, existe una renuencia por parte de la mayoría de los alumnos.

Es difícil entender dónde está el origen de este problema, si en la formación de los primeros años de la ENAT, en los acuerdos institucionales o en el planteamiento del proyecto; lo que sí es un hecho, es el rechazo de muchos de los alumnos a la propuesta interdisciplinaria del CENART.

En el trabajo de campo cuestioné acerca del problema y la mayoría de las respuestas mencionaban la falta de un proyecto claro de integración. Yo creo que sí existe un proyecto, que consiste en construir otros puntos de referencia desde

los cuales se puedan generar nuevas experiencias, desde los cuales se pueda enfocar el desempeño profesional desde otra mirada más amplia.

Regresando con el plan, los objetivos de la carrera de actuación son cuatro⁵, pero es justo el primero en el que aparece la integración como elemento fundamental de la formación:

1.- Formar profesionales en actuación a través de una educación integral que caracterice la interdisciplinariedad del fenómeno teatral. (ENAT, 1994: p. 152)

Aquí se menciona de manera explícita la interdisciplina como característica de una educación integral.

En las tres áreas que componen el plan de estudios podemos encontrar diferentes niveles de integración. En la primera se busca una integración de las distintas asignaturas en torno a un problema eje resumido en el nombre de la materia de actuación. Como ejemplo podemos decir que en primer año la materia de actuación lleva por nombre “El actor y sus herramientas” y en segundo “Carácter y acción”, por lo que las materias respectivas de cada año se desarrollan en torno a estos ejes. En la segunda área, la de cultura integral, se busca una integración de todas las materias con respecto a una consigna planteada, tomando como criterios principales la relación con el contexto y la utilización de diversos puntos de vista; es decir, busca una integración más allá de las asignaturas. En el área de concentración complementaria, se busca una integración con otras disciplinas artísticas en torno a una asignatura común, donde se encuentran en un mismo espacio escolar especialistas de distintas áreas artísticas.

⁵ En el texto se menciona el primer propósito del plan, los otros tres son los siguientes:

2) Capacitar al alumno para el desarrollo de una práctica profesional en el teatro y para el teatro, a partir de la sistematización de las técnicas y métodos de actuación.

3) Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo para su participación en puestas en escena, fomentando una actitud de servicio y su inserción en el mercado laboral con una actitud crítica.

4) Desarrollar la capacidad de análisis y experimentación, para la construcción de un trabajo metodológico teatral, que favorezca la autoformación. (ENAT, 994: p. 152)

De manera análoga es posible promover estos tres niveles de integración en la Educación artística en el nivel básico. Un primer nivel de integración entre los contenidos de diferentes áreas artísticas propuestos en el programa. Un segundo nivel de integración entre los contenidos de la asignatura y el contexto en el que se desenvuelve el niño y un tercer nivel de integración entre la asignatura de educación artística y otras asignaturas de la escuela.

Las maestras entrevistadas reconocen en su proceso de formación una clara intención de integración del conocimiento a diferentes niveles, aunque no en todos los casos exista una concreción en un producto. Fueron determinadas por dicha intención, pues como dije antes, para todas ellas resulta muy importante la búsqueda de integración.

Formación ENAT: El alumno

En mi experiencia como alumno de la ENAT, reconozco en mi proceso de aprendizaje una búsqueda de posibilidades de solución a problemas escénicos, en las cuales el límite únicamente se encontraba en la creatividad de los alumnos. Por lo regular sólo se partía de una premisa y a partir de ahí podíamos construir ejercicios tan libres como nosotros lo permitiéramos. Aún cuando es posible identificar una estructura dentro de cada clase, justo esa estructura es la que permitía libertad porque sus márgenes eran muy holgados.

En el perfil de ingreso de la ENAT se ofrece una formación artística integral, así que desde el ingreso se busca que los estudiantes cuenten con “intereses artísticos en general”. La escuela imparte dos carreras Actuación y Escenografía, en el caso de actuación solicita además de los requisitos para ambas, que los aspirantes reúnan habilidades de expresión y comunicación corporal, gestual, vocal y escénica.

El perfil de ingreso de la carrera de actuación, es el siguiente:

- Potencial creativo
- Información general sobre teatro
- Cultura general (universal y nacional)
- Sensibilidad
- Capacidades intelectuales básicas (conceptualización, análisis, síntesis, etc.)
- Capacidad de relación con su entorno
- Vocación (Voluntad, compromiso, responsabilidad, disciplina, etc.)
- Capacidades potenciales en: actuación, expresión corporal y voz
- Práctica básica teatral
- Disposición al aprendizaje
- Autogestión y capacidad de autoformación
- Disposición al trabajo grupal
- Actitud de servicio hacia su grupo y hacia su colectividad
- Alto nivel de autoestima
- Interés y facilidad para la investigación
- Capacidades para la apreciación artística. (ENAT, 1994: p. 154)

Podemos ver que en las características deseables en un aspirante predominan las cualitativas; además, desde el ingreso se buscan estudiantes con una fuerte inclinación hacia la integración de conocimientos enfocados a la escena, factor que se desarrollará y potenciará en su estancia en la escuela.

Concretamente en el proceso de admisión puedo mencionar que para entrar a esta escuela se hace una selección en la que se ponen a prueba habilidades físicas, expresivas y comunicativas. En el proceso de 2001, se llevaron a cabo tres etapas mediante las cuales seleccionaron a los aspirantes que finalmente ingresarían a la ENAT. Se comienza con examen general de conocimientos en el que se evalúa la cultura general de los aspirantes, es decir, sus conocimientos básicos sobre pintura, escultura, danza, teatro, música, literatura, filosofía, geografía y comprensión de lectura. Luego viene un examen de capacidades expresivas, en el que se pide al aspirante una serie de ejercicios teatrales que se llevan a cabo frente a un grupo de tres o cuatro académicos especialistas.

Al aprobar estos exámenes se pasa a una segunda etapa, donde viene un examen de capacidades corporales, en el que se revisan las posibilidades físicas de movimiento del aspirante y los problemas o limitaciones que pueda haber; otro

examen de capacidades expresivas, un ortopédico y uno foniatrico. Después de esto viene uno de voz hablada y otro de voz cantada. En estas pruebas lo que se valora es la capacidad que se tiene para desarrollar cada recurso y no lo avanzado del conocimiento. En el año de mi ingreso hubo una tercera etapa a la que llamaban “Sesiones teóricas” en la que se evaluaba la disposición de los alumnos a la investigación y al trabajo en grupo.

Realmente lo importante en estas pruebas es la disposición al aprendizaje y a la reestructuración de esquemas definidos. No se busca la gente más “talentosa”, sino la más dispuesta a participar en un proceso formativo integral.

Se seleccionan pocos alumnos, por lo regular tres grupos de un máximo de 14 integrantes, debido a que la enseñanza del teatro requiere de una atención individualizada. Esta característica también determina el desempeño docente de los egresados al buscar una atención más personalizada con sus alumnos. Todas las maestras entrevistadas mencionan la importancia de observar las necesidades particulares de los alumnos.

La carrera de Actuación cuenta con un plan de estudios muy completo en asignaturas para el desarrollo de capacidades expresivas, en el que además de materias específicas de Teatro cuenta con asignaturas de otras áreas artísticas. En relación a la danza existen materias como técnica del movimiento corporal, técnica básica de la danza, danza contemporánea y coreografía; con relación a artes plásticas se encuentran cultura integral y apreciación estética; en el área de música, las asignaturas de educación de la voz, música y canto. La división en asignaturas especializadas responde a una necesidad de profundizar en el desarrollo de una habilidad para posteriormente integrar esa habilidad con un todo. En todas las materias se promueve la exploración de recursos de otras disciplinas, aun más allá de las materias existentes.

En cuanto al desarrollo de las clases, la disciplina, el compromiso y la disposición a la exploración y búsqueda de respuestas creativas se origina, en la mayoría de los casos, desde un ambiente lúdico. Las reglas se establecen a partir de las necesidades del proceso. Por ejemplo, en relación con la asistencia y puntualidad, podemos decir que la gente asiste cuando sabe que es indispensable que esté, pues hay experiencias de aprendizaje que son irrecuperables. Se privilegia el trabajo en grupo por lo que la falta de cualquiera de los integrantes afecta el desempeño del conjunto. Aprendes a llegar siempre con tiempo porque trabajas para ti y para los demás. Te sientes parte de un sistema donde lo que pase en cualquiera de los elementos que lo conforman afecta a todos los demás.

Los planes de trabajo de algunas materias, van moldeándose a las necesidades del grupo y de los individuos y algunos se crean durante el proceso. Así se logra que casi siempre aprendas lo que quieres y necesitas aprender. Es una constante búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en las clases, en las cuales el maestro proporciona la consigna que funcionará como punto de partida. Las tareas y trabajos extraclase, se llevan a cabo a partir de la interpretación de cada uno y siempre son pretexto para expresar estéticamente el sentir personal.

Muchas cosas giran en torno a la capacidad creativa de los estudiantes, incluso en las materias teóricas, donde la entrega de tareas es mediante ejercicios escénicos. Las exposiciones de clase se realizan de una manera dinámica y creativa, ya que la creatividad es uno de los elementos a evaluar

La escuela brinda diversos caminos o técnicas para resolver un mismo problema o para responder una misma pregunta. Se promueve mucho la exploración y la búsqueda de nuevas soluciones para no quedarse con la primera respuesta.

En cuanto a la evaluación, se califica de acuerdo al proceso diferenciado de cada estudiante y al proceso grupal. El resultado únicamente es uno de los parámetros a considerar, pero por lo regular es el de menor peso. La idea de proceso predomina

en los planes, las aulas, los maestros y los alumnos; de esta manera, cuando se realizan exámenes se observa el corte en el proceso, el lugar en el que se encuentra cada uno con respecto al lugar en el que inició.

Por otro lado, la ENAT se encuentra dentro del proyecto del Centro Nacional de las Artes (CNA), en el que se ofrecen programas y eventos para la comunidad escolar. En otro punto del folleto de promoción que publica el CNA con información de las escuelas, se encuentra el siguiente párrafo que habla de las actividades extraclase:

Los estudiantes de la ENAT participan además en proyectos y programas que el Centro Nacional de las Artes ofrece a su comunidad, como son los cursos de Extensión Académica impartidos por destacados especialistas; los concursos para la extensión de apoyos y estímulos a proyectos de perfeccionamiento, producción y titulación; los cursos curriculares de carácter interdisciplinario y la vinculación al medio artístico, por medio del contacto con reconocidos maestros invitados y el desarrollo de sus presentaciones en espacios profesionales. (CENART, 2007)

Esos cursos que menciona el párrafo anterior, son las materias de Cultura Integral y de Concentración complementaria, que forman el programa Interdisciplinario del CENART. Con respecto a éstas materias la mayoría de las maestras entrevistadas mencionan que no se cumple el objetivo de las asignaturas y sólo se queda en información suelta, aunque a mí me surge la pregunta de ¿Qué tan concientes son de la influencia real de estas materias en su vida profesional? Tal vez sin darse cuenta funcionaron como detonador para explorar los recursos creativos desde otro punto.

En mi caso, estas materias fueron muy significativas, pues me llevaron a cuestionarme sobre la existencia real del trabajo interdisciplinario en los procesos de creación y en los de enseñanza. Me ayudaron para aprender a ver los procesos desde un ángulo más complejo e incluyente y a tomar cualquier aportación como una oportunidad para reestructurar el proceso. Cabe mencionar que los alumnos seleccionan las asignaturas a cursar de una variedad de opciones, por lo que no todos tienen la misma perspectiva.

En el último año de la carrera el problema eje a resolver es la puesta en escena de una obra, en la que el objetivo es integrar en una unidad los contenidos aprendidos en todo el proceso.

En el perfil de egreso también está presente la integración en algunos de los enunciados:

4.- Participa en puestas en escena, a partir del desarrollo de una cultura grupal, que le permite integrarse críticamente a un objetivo común.

5.- Integra, propone y maneja los elementos escenográficos y escénicos como son: vestuario, utilería, iluminación, etc. en la proyección de personajes y puestas en escena.

8.- Maneja los principios básicos de una cultura artística y humanística, a partir de la interrelación del hecho teatral con otras disciplinas como fundamento de su práctica profesional. (ENAT, 1994: p. 153)

Desde la experiencia propia en mi proceso formativo en la ENAT, encuentro múltiples características que promovieron mi interés en la integración de conocimientos de distintas áreas. Entre los factores importantes encuentro los siguientes: la importancia del proceso por encima de los resultados, la experimentación de procesos dinámicos en los cuales existe posibilidad de cambio sobre la marcha, un aprendizaje centrado en la experiencia y en la exploración a partir de las necesidades particulares de cada estudiante, una evaluación formativa y el papel del maestro como tutor o guía del proceso.

Formación artística previa y posterior a la ENAT

Las cinco maestras cuentan con experiencias artísticas previas a su ingreso a la Escuela de Teatro. Todas participaron en algún taller de teatro, tres de ellas cursaron algunos semestres de otras licenciaturas, dos de ellas tuvieron varios cursos de danza y una practicó durante varios años gimnasia artística.

Durante las entrevistas, las maestras llegaron a mencionar la utilización, en las clases de teatro que imparten, de ejercicios que aprendieron antes de su formación profesional. Posterior a su salida de la ENAT, todas han seguido actualizándose en cursos y talleres de perfeccionamiento actoral y en actividades artísticas distintas al teatro con la finalidad de complementar su formación.

En todas ellas se refleja un interés por tener una formación artística integral por lo que buscan explorar actividades como el canto, el aprender algún instrumento musical, la danza, el cine, etc. Coinciden en que es necesario tener conocimientos de las otras áreas artísticas para contar con más recursos a la hora de la creación escénica y en los procesos de enseñanza.

“Entonces cuando sales te das cuenta de que realmente necesitas de las otras disciplinas, porque nunca vas a trabajar solo, tienes que trabajar con escenógrafos, coreógrafos, músicos, artistas plásticos y surge la necesidad de explorar otras áreas”
(M4, E2)

Podemos ver que debido a su actividad teatral profesional es necesario estar familiarizado con las otras disciplinas artísticas para saber relacionarse con los compañeros de trabajo y solicitar lo que realmente se necesita. Para establecer un diálogo con otros artistas resulta indispensable conocer la terminología que utiliza y manejar algunos conceptos básicos de cada actividad.

Otro factor que influye en la enseñanza son las actividades profesionales en las que cada una se desempeña (si se dedican más a dirigir o actuar, el tipo de espectáculos en los que trabajan, para qué públicos, espacios abiertos o cerrados, etc.) y dependiendo de su actividad cada maestro puede encontrar distintas formas de abordar los procesos. Todos los conocimientos de un maestro pueden converger en un mismo proceso si se tiene la intención de hacerlo y si se cuenta con una forma de abordaje que lo promueva y lo permita.

En cuanto a la formación de los maestros de educación artística, las maestras entrevistadas coinciden en que el ser especialista en artes resulta una ventaja al

impartir la clase, desafortunadamente es poco realista el pensar en la posibilidad de tener maestros especializados en cada escuela.

La enseñanza del arte requiere de algunas experiencias significativas que son más fáciles de entender y de coordinar si ya se vivieron en algún momento. Por esta razón es recomendable que los maestros que no son especialistas en alguna disciplina artística puedan capacitarse mediante cursos, talleres o de manera autodidacta a partir de propuestas didácticas elaboradas por especialistas.

“Es bien delicado trabajar cuestiones artísticas profundas si no sabes en que terreno te estás metiendo y cuáles son las consecuencias, porque finalmente todos los procesos artísticos tienen consecuencias para quien los aplica y para tu entorno y tu vida. Entonces si no sabes, un mismo ejercicio puede ser maravilloso y cambiarte la existencia y hacer que ames a la música, o puedes decir qué asco, qué flojera, guácala de pollo a poco esto es el arte”. (M3, E2)

Algunas de las entrevistadas fueron más radicales en su opinión, pues consideran necesario haber vivido la experiencia para poder transmitirla a otros

“El que está ahí, te tiene que hacer sentir verdadera confianza, y una persona que puede hacer eso es porque ya hizo el ejercicio y porque lo entendió, de otra manera no lo puedes aplicar. Entonces dices, esto está padre en el programa, pero yo ya lo hice, y lo entiendo, y entiendo los pros y los contras, o sea como hay que manejar esto”. (M4, E1)

En este sentido, confío en la existencia de otros procesos que pueden ser tan efectivos como la propia experiencia si se cuenta con las herramientas para abordarlos.

En lo personal no creo que sea necesario ser especialista en arte para dar la materia de Educación Artística, pero sí es necesario que los maestros estén capacitados o por lo menos informados de los diferentes recursos que se pueden manejar, cómo se pueden manejar y hasta dónde es recomendable llevarlos. Creo que la responsabilidad en la enseñanza no es una particularidad de los maestros de Arte sino de la docencia en general, y eso en gran medida se logra con la

observación de indicadores en los alumnos, para estar pendientes de sus necesidades y problemas.

Como es imposible tener artistas como maestros en todas las escuelas del sistema educativo, considero importante que se ofrezcan herramientas y recursos, tomados del pensamiento artístico para el desempeño de sus clases.

HABILIDADES DE INTEGRACIÓN EN UN MAESTRO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Una de los temas dentro de las entrevistas, fue el perfil recomendable para un maestro de educación artística. Muchas fueron las respuestas, pero la más frecuente acentuaba “la disposición a trabajar a partir de las necesidades de los alumnos”, es decir un proceso centrado en el estudiante.

Lo anterior tiene muchas implicaciones en la práctica, como por ejemplo: Reconocer saberes y prácticas previas de los alumnos, así como las características particulares del contexto. Utilizar recursos de distintos lenguajes artísticos, pues no todos los alumnos tienen las mismas habilidades en el manejo de los materiales creativos. Incluir en sus procesos actividades de expresión, creación y apreciación. Abordar temas significativos para los alumnos, atendiendo a sus intereses expresivos y de comunicación. Vincular la educación artística con la vida cotidiana de los estudiantes. Hacer partícipe a los alumnos de la organización y desarrollo del proceso.

Todas estas características funcionan como condiciones que ayudan a la creación de experiencias de aprendizaje artístico. Ya menciona Dewey (2008), que en los maestros descansa la responsabilidad de crear las condiciones para el género de experiencia presente que tenga un efecto favorable sobre el futuro.

Ahora bien, cuando se trata de una intención clara de integración de disciplinas artísticas, el papel del maestro tiene una importancia vital, pues es él quien lanzará

los estímulos necesarios para provocar en los alumnos curiosidad e interés por la integración.

Martinello (2000), organiza una serie de recursos para ser utilizados en una enseñanza integral. Propone un proceso a partir de preguntas que funcionen como una invitación a la exploración, a la indagación y a la búsqueda de medios disponibles para el aprendizaje. Estas preguntas son al mismo tiempo detonadores y guía del proceso.

Al realizar las preguntas el Maestro debe ser conciente del material al que pueden tener acceso los alumnos, los medios con los que cuentan para conseguirlo e incluso considerar la posibilidad de diseñarlo en función de las necesidades del proceso.

En la indagación interdisciplinaria se busca generar una necesidad de aprendizaje en el alumno, de modo que sea él mismo quien demande distintas formas de conocimiento para encontrar las respuestas más satisfactorias a la pregunta realizada. Al igual que en la indagación interdisciplinaria, en esta propuesta se piensa en el maestro como el motivador de experiencias integradoras de aprendizaje artístico.

La búsqueda de la integración del conocimiento implica mucha responsabilidad para el profesor, pues de él depende directamente el desarrollo afortunado del proceso. Cada profesor tiene una manera particular de interactuar con su grupo que determina el diseño y desarrollo de su proceso. Martinello habla sobre tres roles distintos que puede tomar un maestro en la relación de enseñanza-aprendizaje, como director, como guía y como mentor.

El rol de maestro director “le atribuye al docente la responsabilidad de encontrar recursos y hacerlos accesibles a los alumnos” (Martinello, 2000: p. 172). Como maestro director se formulan las preguntas a explorar por los alumnos y se les proporcionan todos los medios necesarios para explorar esas preguntas. El maestro debe asegurarse

de aportar recursos accesibles para los alumnos, es decir, que les sean cercanos o familiares, que puedan manejarlos por sí mismos y que posibiliten la solución a la pregunta. El éxito del proceso depende de la relación adecuada entre las preguntas y el material aportado.

Durante las entrevistas una de las maestras enfatizó la necesidad de diseñar y proporcionar a los alumnos el material a utilizar. En cada clase les preparaba un material distinto para abordar los contenidos y eso le ayudaba a seguir su programa y sentir seguridad, pues los materiales estaban diseñados en función al propósito de la clase. El rol de Maestro director, requiere de mucha disposición para el diseño de material, pero asegura la cercanía entre las preguntas motivadoras y los recursos a utilizar en la indagación.

El maestro guía “ejemplifica los métodos para determinar los recursos necesarios, localizarlos y tomar de ellos la información referente a las preguntas que los alumnos han elaborado acerca del tema” (Martinello, 2000: p. 173). Al principio es el maestro quien proporciona los recursos, pero luego los guiará a determinar y localizar otros recursos que puedan utilizar. El maestro guía es responsable de conseguir la mayoría de los recursos aunque también pedirá a los alumnos que consigan todos los posibles. Esta forma coloca una mayor responsabilidad tanto en el alumno como en el maestro, por un lado exige mayor claridad por parte del maestro al lanzar las consignas y proponer los caminos para encontrar los recursos, y por otro, el alumno adquiere mayor responsabilidad en la búsqueda de los recursos propuestos por el maestro.

El maestro Mentor “esperará que los estudiantes determinen los recursos específicos que necesitan para sus indagaciones y encuentren la gran mayoría de ellos” (Martinello, 2000: p. 173). El maestro trabaja con los alumnos de forma cooperativa para encontrar formas de obtener información de los recursos. El maestro mentor necesita desarrollar su habilidad para provocar búsquedas provechosas y acordes con las preguntas motivadoras.

En la búsqueda de la integración de disciplinas puede pasarse de un rol a otro dependiendo principalmente del contexto, de las necesidades del alumno y los recursos con los que cuente la institución. También es posible comenzar con un rol y de manera progresiva ir llevando a los estudiantes a roles con mayor grado de responsabilidad.

Para que el maestro pueda ser un verdadero motivador, debe estar dispuesto a pensar en procesos individuales en el desarrollo del proceso grupal. Cada alumno tiene dificultades y necesidades de aprendizaje específicas que para abordarlas, se requieren de estrategias particulares. Cuando se trata de actividades artísticas, particularización de los procesos resulta más evidente; de allí la importancia de la variación en diferentes tipos de actividades, para encontrar aquellas en las que determinados alumnos tienen mayor facilidad.

Cuando detectamos algún problema en el proceso, conviene agotar en la medida de lo posible, las posibles causas y soluciones, mas allá de fijar nuestra atención en el problema en si mismo. Los problemas sólo son el síntoma de una situación particular. Es necesario abrir nuestra percepción para escuchar las necesidades de los alumnos con respecto a la propuesta planteada y entonces llevarlos a cuestionarse a si mismos y motivarlos a descubrir sus propias respuestas.

Al plantear las preguntas motivadoras, conviene inducir al alumno a por lo menos una solución que los pueda llevar a encontrar otras, pues cuando aparentemente una pregunta no tiene solución, no funciona como estímulo a la indagación. Alguna vez oí decir que una buena pregunta, contiene la mitad de la respuesta.

Schafer, pedagogo musical estadounidense, propone un maestro promotor de descubrimientos para los alumnos y para sí mismo. Me parece fundamental pensar en el maestro como un alumno en un proceso de aprendizaje que mientras educa, se educa. Algo que no resulte interesante y atractivo para el maestro, tampoco lo será para el alumno.

Aquí podemos retomar otra habilidad de las maestras entrevistadas, el desarrollo del pensamiento artístico. Pensarnos y asumirnos como artistas en un proceso creativo al estar en el salón de clases frente al grupo. Usar toda nuestra creatividad y nuestra sensibilidad para comunicarnos y promover la generación de experiencias.

Para Schafer (2004), la actividad del maestro es como de un sembrador de plantas, en la que el maestro siembra la semilla de un tema y guiar su crecimiento aun cuando al crecer tome formas impredecibles. Cuando así sucede, puede provocar temor en el maestro al encontrar demasiadas cosas, pero el alumno va reconociendo como un descubrimiento únicamente aquello relacionado con sus intereses y de esa forma va construyendo su propio conocimiento. Sobre todo en el aprendizaje artístico, es necesario que constantemente el alumno descubra sus recursos creativos a partir de una exploración lúdica y en función de sus necesidades.

Una vez más reitero la necesidad de un maestro dispuesto a escuchar a los alumnos y de esa manera estar en la posibilidad de detectar cuando la clase se encuentra centrada en los alumnos o sólo responde a las necesidades del maestro. Un maestro poco perceptivo puede creer que hizo una buena clase y los alumnos pueden haber vivido la peor; sin embargo, puede suceder lo que menciona Schafer (2004), cuando habla de clases que el maestro pudo haber percibido un fracaso, cuando en realidad resultó un éxito para el alumno, aunque el maestro no se dé cuenta de esto hasta meses o años después.

En el desarrollo de esta propuesta, se piensa en la integración de disciplinas como una necesidad implícita al generar experiencias de aprendizaje y no como un objetivo obligado. Se parte de reconocer la separación en disciplinas artísticas en los programas de educación básica. Como docentes entendemos la necesidad de dividir las disciplinas con el fin de estudiar y desarrollar nuestras habilidades sensibles; pero pensando en la construcción de experiencias, es imposible llegar a una separación estricta de disciplinas.

Schafer propone abolir el estudio de las artes en los primeros años de la escuela y propone en su lugar una materia integradora, algo de nombre como “Estudio de sensibilidad y expresión” para incluir elementos de todas las artes con el fin de explorar distintas posibilidades de expresión. Esta opción es muy acorde con la presente propuesta, pues buscamos valernos de todos y cualquier recurso creativo y expresivo para lograr experiencias de aprendizaje artístico y no para enseñar una disciplina.

Aquí podemos recuperar otro recurso del trabajo de campo en relación con la labor docente en la Educación Artística: al abordar la sesión, no se piensa en la disciplina sino en el propósito. Mi propósito es la guía del proceso, y si mi propósito se encuentra centrado en la expresión, la sensibilización, la apreciación, la creación, entonces no tengo la necesidad de pensar en disciplinas, sino en recursos creativos que me posibiliten a lograr el propósito.

Otro autor que nos da elementos para enriquecer la labor docente es Perrenoud. Podemos pensar las características de un profesor promotor y generador de experiencias integrales de aprendizaje artístico en relación con las nuevas competencias sistematizadas este autor.

Una de ellas será el partir de los intereses de los alumnos, y entonces llevarlos a procesos de exploración de soluciones al problema planteado. Aprovechar los conocimientos previos de los alumnos y potenciarlos al involucrarlos en la investigación de sus propias respuestas. En cuanto a la búsqueda de experiencias de aprendizaje se recomienda un carácter abierto en las situaciones a plantear; es decir pensar en situaciones incluyentes que toquen en algún punto los intereses del mayor número de alumnos posible. El maestro debe tener la capacidad de guiar las situaciones de acuerdo a las posibilidades del grupo.

En una de las diez competencias mencionadas en su libro, Perrenoud habla de la diferenciación, en la cual se propone pensar en los grupos como entes heterogéneos y a partir de ahí organizar las actividades de la clase. Me parece muy importante tener un

abanico de posibilidades para tocar las necesidades de todos los integrantes del grupo. Organizar equipos de trabajo pensando en las necesidades diferenciadas y buscando enriquecer la actividad con la mezcla y no entorpecerla. Es labor del maestro crear las condiciones de cooperación necesarias a partir de la diversidad de cada individuo.

La diferenciación es otra de las características del trabajo de algunas maestras entrevistadas. Sabemos que cada niño tiene gustos, deseos, posibilidades sensibles y expresivas distintas, por eso se requiere variedad en los contenidos y en las estrategias de enseñanza para abordarlos. De lo contrario nuestra sesión se puede volver excluyente y en la Educación Artística la diversidad es fundamental.

Mas arriba se mencionó al maestro como motivador, y para lograr la motivación es necesario implicar a los alumnos en sus aprendizajes y acercar los contenidos al sentido que los alumnos pueden darle. Cuando alguien se siente parte de la clase se hace responsable de su propio conocimiento y adquiere mayor libertad de proponer y explorar. Es muy importante dar a conocer a los alumnos el sentido de la actividad y convencerlos de su importancia.

Está competencia también se encuentra de manera evidente en las maestras entrevistadas pues la mayoría trabaja en función de las propuestas de los alumnos y al hacerlo los hace partícipes de las decisiones sobre la dirección del proceso. Aun cuando el profesor dirija la sesión hacia determinado sentido, es necesario dar la oportunidad a los alumnos de proponer la dirección de alguna parte del proceso.

El profesor tendrá que ser capaz de organizar equipos de trabajo y esto implica tomar el rol de líder en un primer momento. El trabajo en equipo es básico en la búsqueda de la integración de contenidos, pues cada alumno tiene información particular para enriquecer el colectivo.

Hay una competencia dedicada a la relación con los padres, en donde Perrenoud propone ir más allá del diálogo tradicional, es decir, se trata de implicar a los padres en

la construcción de los conocimientos. Al respecto se encuentran ideas en el trabajo de campo sobre la importancia de la comunicación con los padres sobre el proceso y las formas de trabajo en el salón de clases. En ocasiones ocurre tanto en el medio escolar como extraescolar, que los padres tienen expectativas de lo que sus hijos deben aprender en la clase de educación artística, y si la clase no cumple con sus expectativas inciden de manera negativa en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Cuando se busca la integración de contenidos, siempre se trabaja en la exploración, en la incertidumbre y en el riesgo, y muchas veces los padres son los primeros en protestar por esta forma de abordar el trabajo. Es necesaria la existencia de una buena comunicación con los padres para construir con ellos un espacio de colaboración en beneficio de la educación de sus hijos.

Otra competencia se refiere al uso de las nuevas tecnologías, en lo que respecta a la actividad artística resulta muy enriquecedor pues ahora tenemos acceso en el aula a material en audio y video que nos puede funcionar como detonador de procesos de exploración. Es necesario pensar en el contexto de los estudiantes y de la institución antes de solicitar la revisión de cualquier material pues no siempre se cuenta con él.

La red, contiene un sin fin de información de todo tipo de actividad artística y de enseñanza artística y nos ofrece una amplia gama de recursos: videos, piezas musicales, imágenes, textos, metodologías, etc. El maestro es el encargado de orientar toda esta información para ser aprovechada y realmente utilizarla como un recurso en la enseñanza.

En este apartado se han descrito características que pueden ayudar a integrar un perfil adecuado de un maestro de educación artística. Muchas de esas características se encuentran en mayor o menor medida en la forma de trabajo de las maestras entrevistadas, que como recordaremos tienen una formación artística. Como podemos ver, ninguna de las características menciona la formación en una disciplina artística como un factor preponderante en la enseñanza artística. Más bien se refieren a una actitud de apertura, de disposición, de responsabilidad y de entrega a su trabajo y a

partir de eso es posible resolver la falta de formación. En la actualidad es muy fácil acceder a información sobre los elementos y contenidos de distintas áreas artísticas que nos pueden ser suficientes para trabajar en la educación básica. Para lograr el propósito de esta propuesta, lo principal será la apertura a formular estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumno. Estrategias que posibiliten la generación de experiencias de aprendizaje artístico en las cuales no importe la división disciplinar, sino la utilización y descubrimiento de recursos creativos de sensibilización, expresión y creación artística.

5. ESTRUCTURAS PARA LA GENERACIÓN DE EXPERIENCIAS INTEGRALES DE APRENDIZAJE ARTÍSTICO

ESTRUCTURA FLEXIBLE

En mi experiencia como docente de teatro y de educación artística, siempre he necesitado de un plan, de una estructura de la cual asirme para no perderme en el proceso. Un contenedor que acote mi caminar durante la sesión. Un camino por el cual comenzar a andar en la búsqueda de otros caminos que posibiliten mi propósito. Un plan que funcione como guía del proceso de enseñanza aprendizaje.

Al decir “guía”, lo hago literalmente, pues pienso que la planeación debe dar una dirección pero no un solo camino para llegar a un destino. Más bien me lleva por un camino que me posibilita a construir otras rutas para llegar a un fin. En el capítulo anterior se habló del perfil de apertura del maestro de educación artística, y en ese sentido, se busca una planeación acorde con ese perfil estratégico.

Estoy convencido, y hay muchas justificaciones para ello, que en la enseñanza de las artes importa más el camino recorrido que el llegar a un punto determinado. Es decir, el proceso es lo primordial y el resultado existe como una consecuencia del proceso y no como un fin en si mismo. Entonces, siguiendo esta lógica, resulta necesario planear en base a los procesos y no a los resultados.

Esta propuesta está diseñada principalmente para abordar la Educación Artística en la educación primaria, por esa razón necesitamos tomar en cuenta los planes y programas para realizar una propuesta de planeación. Los planes y programas de la SEP, ofrecen un listado de contenidos ordenados por grado y por disciplina artística. Sabemos que no cuenta con recomendaciones para estructurarlos y por ello aquí se propone una forma de estructurar las sesiones para abordar los contenidos de una manera integral.

No se proponen actividades sueltas, sino más bien estrategias para integrar los contenidos confiando en la capacidad y la iniciativa del maestro para diseñar sus actividades a partir de los programas con los que cuenta.

Al entrevistar a maestras de educación artística egresadas de la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT), encontramos que ninguna de ellas tiene una estructura rígida; y aunque parten de un esquema básico definido, esta estructura no es cerrada y da la posibilidad de modificarla sobre la marcha.

La idea de **estructura** que se maneja en esta propuesta, se acerca a la noción de **estrategia** de Morin (2006), donde la menciona como una forma abierta y evolutiva que reconoce lo imprevisto. La estrategia encuentra en el camino recursos, desvíos, cambios de dirección y rodeos. Contraponiéndose a este concepto, se encuentra el “programa”, el cual constituye una organización predeterminada de la acción.

El programa efectúa una repetición de lo mismo en lo mismo, es decir, necesita de condiciones estables para su ejecución [...] El programa sólo puede experimentar una dosis débil de alea y de obstáculos en su desarrollo. La estrategia se despliega en las situaciones aleatorias, utiliza el alea, el obstáculo, la diversidad, para alcanzar sus fines. El programa sólo puede tolerar una dosis débil y superficial de errores en su funcionamiento. La estrategia saca provecho de sus errores. (Morin, 2006: p. 31)

El trabajar bajo este enfoque de “estrategia”, además de permitir mayor libertad en el desarrollo de los procesos, exige mayor responsabilidad. “No sólo necesita control y vigilancia, como el programa, sino competencia, iniciativa, decisión y reflexión” (Morin, 2006: p. 32). El maestro debe ser muy observador, desarrollar la escucha y estar todo el tiempo en un estado de alerta para saber en qué momento es necesario modificar el rumbo o detenerse en un punto o regresar sobre la marcha. Cualquier cambio responderá a las necesidades del grupo y éstas se detectan a partir de la observación y la escucha.

Como se ha venido mencionando, el objetivo principal de este trabajo es promover la creación de experiencias de aprendizaje artístico y para que esta experiencia exista

necesariamente lo que se vive en la clase debe ser significativo para los niños, es decir, tendrá que ver con su medio, con su historia, con su mundo interior.

Se propone una estructura flexible tomando la enseñanza-aprendizaje como un proceso vivo que se construye sobre la marcha y se modifica a partir de todos los elementos que participan en él.

En el trabajo de campo una de las preguntas giraba en torno a la existencia de una estructura para llevar a cabo las sesiones de educación artística. La mayoría de las entrevistas hablan de la existencia de una estructura de inicio que se cambia a partir de lo que sucede en la sesión: *“Sí hay una estructura, pero es muy movable porque siempre doy lectura a las necesidades y habilidades que hay que desarrollar con los niños. No puedo siempre cerrarme a una estructura fija porque entonces no estaría permitiéndoles su desarrollo en cuanto ellos son.”* (M2, E1)

Por la naturaleza de la enseñanza artística, existen un sin fin de formas para abordar los contenidos; sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas, encuentro semejanzas entre las formas de estructurar una sesión. Durante la clase cada maestra pasa por momentos semejantes aun cuando el orden sea distinto y los nombre de diferente manera.

A partir de esos momentos se han nombrado acciones básicas con el propósito de generar una estructura que incluya características de las formas utilizadas por cada maestra entrevistada. Tal vez no se pueda planear una forma rígida para seguirla paso a paso como una receta, pero sí puede existir una guía. No hay un método pero sí hay un sistema de tácticas o de recursos tácticos que promuevan una experiencia más integral y completa.

Cada momento de la estructura puede abordarse de distintas formas, siempre y cuando sea claro cuál es el propósito de ese momento. *“Como es una estructura muy flexible hay una gran cantidad de ejercicios que pueden utilizarse para el mismo fin sin la*

necesidad de salirse de la estructura.” (M5, E2) Es responsabilidad del maestro tener su baúl de ejercicios y actividades, además de arriesgarse a diseñar nuevas, para tomar el recurso más conveniente en el momento necesario.

RECURSOS ESTRATÉGICOS

El material que ahora presento, propone una forma de estructurar las sesiones en busca de generar experiencias de aprendizaje artístico a partir de seis acciones básicas. Dichas acciones fueron seleccionadas y nombradas a raíz del análisis de las entrevistas realizadas a cinco maestras de educación artística egresadas de la ENAT en conjunción con mi propia experiencia docente. En un inicio, surgen de recursos comunes en los procesos de enseñanza aprendizaje de las entrevistadas que pueden ser definidos de la siguiente manera:

Detonador
Calentamiento
Diálogo
Exploración lúdica
Representación
Evaluación

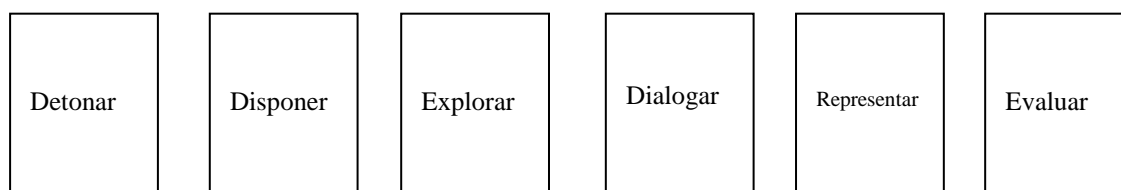
Estos recursos se transformaron en **acciones básicas** para la generación de experiencias integrales de aprendizaje artístico

Recurso	Acción
Detonador	Detonar
Calentamiento	Disponer
Diálogo	Dialogar

Exploración lúdica	Explorar
Representación	Representar
Evaluación	Evaluar

A partir de estas acciones existe gran variedad de formas de estructurar la clase y dependerá de las condiciones del grupo, de la habilidad y experiencia del maestro y de la relación entre ambos, la manera de combinarlas para planear una sesión o un curso. Dependiendo de cual sea el propósito de enseñanza, esta combinación puede ser al azar o de manera premeditada para formar diferentes experiencias de aprendizaje. Cabe mencionar que de combinarse libremente estas seis acciones pueden formarse más de 120 combinaciones.

Puede ser complicado, sobre todo cuando se tiene poca experiencia en la planeación, pensar en los diferentes momentos (acciones) que estructurarán la sesión. Con la intención de encontrar una forma tangible para representar las acciones y facilitar así el juego de combinaciones, se propone la utilización de tarjetas correspondientes a cada una de las acciones. Las tarjetas propuestas tienen un símbolo gráfico que representa la actividad a realizar: Para el detonar, es un explosivo; para el disponer es una llama de fuego; para el dialogar, es el símbolo prehispánico de la lengua; para el explorar, es un casco de minero; para el representar, son unas cortinas de un escenario teatral y para evaluar es una flecha en círculo indicando el final como el punto de partida.



Algunas de estas tarjetas tienen otras de apoyo para matizar o potenciar la primera y para ofrecer otro nivel de precisión a las acciones.

La utilización de tarjetas es un recurso para la visualización de las estructuras creadas, pero su existencia no es indispensable para seguir la propuesta de estructuración. Es decisión del maestro su utilización como representación tangible de las acciones. Se propone un diseño visual, pero puede ser recomendable diseñarlas de acuerdo a las necesidades particulares. Cabe mencionar que aun cuando existan múltiples combinaciones, es decisión del maestro de acuerdo a las posibilidades del grupo, la forma de estructurar y el número de estructuras a utilizar.

Como ya se mencionó antes, existen diversas posibilidades de acomodar una sesión a partir de las seis acciones básicas y cada acción tiene un significado y una función diferente dependiendo del lugar que ocupe dentro de la estructura. La creación de estructuras a partir del presente material, responde a la característica sinérgica de los sistemas. Es como una tirada de la suerte con cartas, donde cada carta por sí sola tiene un significado; pero al mismo tiempo, según el orden en el que se encuentren en relación con otras cartas genera un nuevo significado, de hecho el significado de cada carta se resignifica de acuerdo a su posición.

Como lo explica la teoría de sistemas, el todo es más que la suma de sus partes. La forma final no se puede predecir sólo con la presencia de las cartas, pues lo que define el conjunto es el orden que posee. Si seguimos el ejemplo de los arcanos, no es lo mismo que el arcano de la muerte vaya antes que el de la templanza, a que vaya antes de la estrella; de igual manera, no es lo mismo que la acción de “disponer” vaya antes de la de “explorar” a que vaya antes de la acción de “representar”.

Una vez más, podemos relacionar lo expuesto con otro principio de Morin, el sistémico. El principio sistémico es aquel en el que el todo es más que la suma de sus partes, y cada modificación en uno de los elementos modifica todo el sistema. Es decir, la combinación final tendrá una cualidad que no tienen las acciones por

separado, pero esto al mismo tiempo implica que debido a la combinación, se perderán algunas cualidades particulares que existen en cada acción.

ACCIONES BÁSICAS DE LA ESTRUCTURA

A continuación se describen cada una de las acciones básicas propuestas. En primer lugar se busca reconocer sus componentes y sus características particulares, para después mencionar algunas de las características de acuerdo a su posición.

Detonar

Es un impulso que nos motiva a la acción. Como en la “impulsión” que menciona Dewey, es un estímulo que nos empuja hacia fuera y adelante. Para llevar a cabo esta acción necesitamos de un detonador. El detonador funciona como un punto de partida, un estímulo inicial que se convierte en motor de la acción, entendiendo el estímulo como un elemento, agente o acción que desencadena una reacción. El detonador impulsa, provoca, genera, despierta, motiva, empuja, lanza, enciende la mecha. Es por eso que el símbolo gráfico que se utiliza es un explosivo, pues ese estímulo debe explotar algo en la sensibilidad, la emotividad y la razón de los alumnos, y provocar una reacción para el abordaje de las siguientes acciones.

Dentro de las entrevistas se menciona la utilización de estímulos para provocar la acción y el movimiento. El movimiento en este sentido, adquiere un significado más amplio, no es necesariamente físico, es un concepto que relacionaremos con la idea de “cambio” y desplazamiento. Algo que cambia de una posición a otra, de un estado a otro, de una opinión a otra, de una certeza a otra, de una forma a otra, de un camino a otro. Esos estímulos serán nuestros detonadores.

Un detonador puede tener una multiplicidad de formas: puede ser una sensación y entrar en contacto con los alumnos a partir de los sentidos; también puede ser un impulso emotivo, que en este caso lo menciono como “vivencia”; otra opción puede ser el concepto, la idea, el texto o cualquier elemento que pueda impulsarnos a la acción. La acción misma también puede convertirse en un detonador y cuando así sucede estaríamos hablando de la formación de un “bucle recursivo” en el cual, una acción es producida por otra acción anterior y al mismo tiempo es productora de la siguiente. Según Morin (2006), la recursividad “es un proceso en el que los efectos o los productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y donde los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales”. (p. 40)

En un intento por agotar todos los posibles detonadores, dividí los estímulos en: Sensibles, Conceptuales, Vivenciales y Dramáticos⁶.

Disponer o calentar

Esta acción está tomada del momento del proceso definido por las maestras entrevistadas como calentamiento. Al referirse a este elemento me doy cuenta que aunque la actividad física tiene un lugar muy importante, el calentamiento también se ocupa de lograr una disposición sensible y creativa. Yo lo nombraría más bien como una “preparación”, en la que se busca colocar al alumno en una disposición física, mental y sensible a las experiencias de aprendizaje artístico. Ejercitar la actividad física funciona para colocar en disposición sólo una parte del ser y puede tener varias finalidades dependiendo del lugar en el que se encuentre:

- *Disponer los músculos y articulaciones al movimiento.* Si estamos pensando en una actividad artística integral, se requiere de la expresión a través del movimiento corporal y ésta, se puede lograr con mejores resultados cuando

⁶ Se refiere a las acciones que detonan otras acciones. Aun me encuentro explorando la posibilidad de este nombre, aunque me parece adecuado “dramático”, pienso que puede causar confusión al relacionarlo exclusivamente con el teatro.

las articulaciones se encuentran lubricadas y los músculos preparados. Cuando se trabaja a partir de una propuesta como esta, es imposible saber con certeza a donde nos llevará la exploración, por ello es necesario colocar a los alumnos en una disposición física adecuada para disminuir el riesgo a lesiones óseas y musculares. Nuestro cuerpo es inteligente y cuando se encuentra listo responde de manera más rápida y adecuada a situaciones de riesgo.

- *Equilibrar la energía grupal a partir de la actividad física.* Muchas veces los niños llegan al espacio de trabajo con diferentes estados de ánimo y niveles de energía, por lo que una actividad física grupal serviría para promover un equilibrio energético adecuado para comenzar la siguiente actividad. Aquellos que llegan con un tono energético muy bajo puedan tomar energía de los que tienen un tono alto y viceversa. Hablar de energía puede sonar algo extraño, incluso esotérico, pero bastarán unas cuantas sesiones para aceptar la cuestión energética como una realidad casi tangible en el salón de clases.

Una derivación de esta finalidad del calentamiento, es controlar el exceso de energía para enfocarla al aprendizaje. En ocasiones los niños llegan a la clase después del recreo y se encuentran muy “prendidos” debido a que se quedaron en el juego. En este caso la actividad física sirve para “cansarlos”, según las palabras de algunas maestras. Para colocar su energía física en un punto adecuado al trabajo en el salón de clases

- *Desarrollar la técnica corporal de los alumnos.* Muchas veces el calentamiento además de colocar en disposición el cuerpo para el trabajo, funciona como un espacio para promover el desarrollo de elementos técnicos en los alumnos, aumentar la conciencia corporal, reconocer y modificar hábitos de postura y movimiento, fortalecer musculatura, ampliar sus rangos de movilidad (elasticidad y flexibilidad), reaprender a estar y a moverse.

.

Aun cuando no se vaya a realizar una actividad claramente corporal el ejercicio físico es de vital importancia en el trabajo de exploración creativa, pues aunque no sea ese su propósito, cuando se articulan nuevas formas de mover el cuerpo se crean nuevas conexiones en el cerebro que hacen posible el desarrollo de habilidades.

Además de la actividad física, es común en las maestras realizar una actividad que disponga a los niños explícitamente al trabajo de la imaginación y de la percepción. La competencia a cumplir por parte del maestro sería estimular la imaginación, la creatividad o la percepción para disponerlos a la siguiente acción.

Existen muchas tácticas para lograrlo y una vez más dependerá de la habilidad y el empeño del maestro para conseguirlo. Por ejemplo, una de las maestras menciona ejercicios de gimnasia cerebral pues dice que sirven *“para abrirlos, para hacer conexión del hemisferio derecho con el izquierdo, para trabajar esos dos lados y junto con el ejercicio físico estar en una apertura integral”*. (M2, E2). Existen muchas posibilidades para lograrlo y se pueden inventar otras tantas, siempre y cuando se tenga claro cuál es el propósito de la actividad. Como ya se ha mencionado antes, la finalidad organiza.

La imaginación y la creatividad también se pueden estimular a partir de preguntas generadoras de imágenes y respuestas creativas, motivando a los alumnos a que sus imágenes sean cada vez más elaboradas. Es también una exploración pero en otro sentido, con otra cualidad.

Como se mencionó antes, Martinello (2000), habla de un currículo basado en preguntas como recurso para realizar estudios temáticos interdisciplinarios, y este es el caso de nuestra propuesta. También menciona que cuando se trabaja en base a preguntas necesitamos contar con numerosos y variados recursos para permitir a los alumnos buscar respuestas a preguntas traspasando los límites convencionales entre disciplinas.

Siempre que la acción de “Disponer” anteceda a otra, funcionará como preparación para la acción siguiente. Sólo en el caso de encontrarse al final de la secuencia, su objetivo también será el de preparar o disponer al alumno a la salida del salón de clases o a aquello que venga después de la estructura.

Concluyendo este punto, podemos resumir que la acción de “Disponer”, coloca al alumno en un estado de apertura para recibir o construir la siguiente acción, sea la que sea. Preparar su cuerpo, mente y estado de ánimo al siguiente momento dentro del proceso.

Dialogar

El diálogo, funciona principalmente como una forma de relacionar y vincular los intereses de los niños con los propósitos de la clase. Es el enlace de la interacción entre todos los elementos del proceso educativo. Al igual que en el calentamiento el diálogo puede tener varias finalidades, de acuerdo a los objetivos planteados para la sesión, por ejemplo:

- El diálogo como diagnóstico. Funciona para revisar las necesidades de los alumnos antes de la realización de las actividades generadoras de experiencias de aprendizaje. El diagnóstico puede realizarse al inicio del curso, al inicio de cada clase o al inicio de cada actividad. De hecho puede comenzar desde antes de que empiece el curso. En ese caso serviría para planear el periodo escolar; y si en ese momento el diálogo se hace también con la institución, el contexto y los alumnos, se podrán tomar en cuenta los intereses de cada uno para realizar una planeación provechosa para todos. Cuando el diagnóstico se realiza al inicio de curso puede servir para definir la manera más conveniente de abordar los contenidos. Un diagnóstico al inicio de cada clase puede ayudar a saber desde dónde exponer los contenidos y hasta dónde profundizar en ellos.

- El diálogo como evaluación. Esta se da por lo regular al final o al principio de una sesión o de una experiencia de aprendizaje y la finalidad es que el alumno haga conciente lo aprendido. Necesariamente el tipo de evaluación que se utiliza en este caso es una evaluación formativa, que se da durante el proceso. La información de este diálogo, se puede utilizar como retroalimentación y parámetro para hacer modificaciones a la siguiente sesión. A partir de ella, el maestro puede saber lo que va a hacer en función de lo que los niños dicen y necesitan.
- El diálogo como una necesidad de interlocución, funciona para promover la participación de los niños en el grupo y en la generación de las experiencias de aprendizaje. Al permitir la intervención de los alumnos la clase se irá desarrollando a partir de su propia información, de sus características y sus particulares formas de interactuar con el mundo y con el grupo de trabajo. La opinión tendrá mayor importancia en la medida en que los hace partícipes de las decisiones del proceso y al hacerlo se motiva su compromiso y se eleva su grado de responsabilidad.
- El diálogo como reconocimiento de conflictos y búsqueda de soluciones. De esta forma, el diálogo existe en un punto no planeado dentro de una estructura, surge como una necesidad, emerge como un imprevisto necesario para continuar con el desarrollo de las actividades. Una vez que existe un conflicto en el grupo, difícilmente se puede continuar con el proceso, la secuencia se rompe y únicamente cuando la situación se reconoce y se reconstruyen los acuerdos, es posible seguir la marcha.

El diálogo verbal resulta un elemento importante en los procesos de aprendizaje, pero sólo debemos considerarlo como un recurso más y no como el único, ya que para muchos niños representa una dificultad. Es importante recalcar la existencia de otros códigos o sistemas de códigos para comunicarse, por lo que es

responsabilidad del maestro observar y detectar las necesidades y las dificultades de comunicación de los niños para promover otras que les favorezcan más.

El “Dialogar” también depende del lugar en el que se encuentre, pues esta acción no necesariamente tiene un sitio único y definido en el proceso y puede ser necesaria en cualquier momento de la estructura; de hecho puede funcionar para complementar o reforzar alguna o varias de las otras acciones.

Si bien decimos que la finalidad organiza, el diálogo enriquece la finalidad y la redirecciona sobre la marcha atendiendo las necesidades específicas de la población con la cual se trabaja.

Explorar

De este grupo de seis acciones básicas, la exploración lúdica es la acción central de la propuesta por todas las características que contiene en sí misma. En esta exploración se buscará la participación de los niños involucrándolos en su totalidad, a partir de todas sus habilidades, conocimientos, deseos, miedos, ideas, pensamientos, sentimientos y sensaciones.

Es en esta acción donde el papel del maestro adquiere su mayor peso, pues de su guía depende la riqueza de la exploración. Es común encontrar grupos de niños muy dispuestos, y al no encontrar dirección a partir de la guía adecuada del maestro, toda esa disposición se pierde en el desorden y muchas veces termina en la desmotivación de los alumnos.

Todas las maestras entrevistadas coinciden en la necesidad de hacer de las clases una experiencia lúdica y divertida. *“Para mí es muy importante que vivan la clase de una manera lúdica, porque el juego les permite explorar otras formas de vivir cada experiencia [...] un chavo no va a aprender o no va a querer saber nada más*

si no le gusta, y creo que el hecho de que les guste es porque yo como maestra hago que se diviertan, y yo me divierto con ellos.” (M5, E1)

La exploración lúdica lleva a los alumnos a generar descubrimientos y experiencias a partir de las características del juego. Esta acción es un espacio de libertad en donde el niño puede descubrir y construir formas creativas de abordar las temáticas de la clase. Al ser un espacio de libertad no significa que sea un espacio desordenado, al interior del proceso existen relaciones dialógicas de orden-desorden-organización. Necesariamente se llega a un orden, pero esta organización debe ser resultado de las condiciones del juego.

Cuando las reglas se plantean en relación a una necesidad de jugar, los niños las aceptan, las asumen e incluso las defienden del desacato.

Están muchas horas sentados oyendo a alguien bla, bla, bla, con un libro...lo que quieren es jugar, lo que quieren es algo que los mueva, que los pare, que jueguen [...] Yo creo que el juego es fundamental porque eso crea dinámicas, crea reglas de juego y cuando estableces una regla de juego estableces un orden” (M4, E1)

El orden del que habla esta maestra, no es un orden impuesto, sino un orden necesario y hasta natural para el desarrollo de la actividad.

El maestro como guía de la sesión es responsable de generar las motivaciones para la exploración y estar alerta para cambiar la motivación cada vez que se haya agotado. La exploración lúdica coloca al maestro y al alumno ante una situación de aprendizaje, por lo que podemos ayudarnos de las competencias que define Perrenoud para ayudar al maestro a entender su papel dentro de la sesión.

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje dentro de la exploración. Esto implica explorar para aprender. Dice Perrenoud que el maestro necesita aportar tiempo, energía y echar mano de todas las competencias necesarias para imaginar toda clase de situaciones de aprendizaje. Considerar la exploración como una situación amplia, abierta, “con sentido y control, que

hace referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas” (Perrenoud, 2007: p. 19) Esto último es importante: que se tome la exploración como un proceso de investigación, en el que el maestro guíe y provoque descubrimientos a partir de problemas a resolver.

Los problemas se pueden plantear como preguntas que motiven a la búsqueda de diferentes soluciones. Por ejemplo: si estamos explorando un objeto, el maestro tratará de agotar todas las posibles preguntas que puedan surgir a raíz del objeto ¿Cómo suena?, ¿A qué huele?, ¿Cómo se siente?, ¿Cómo lo lanzo?, ¿Qué tan duro o qué tan suave es?, ¿Cuánto pesa?, ¿En qué lo puedo transformar?, ¿Qué usos le puedo dar? ¿Dónde lo puedo encontrar? ¿Cómo gira? ¿Cuál es su textura? Y podría hacer tantas preguntas como sean necesarias, pero sin perder de vista el propósito, la dirección hacia donde está orientada la sesión.

- Conocer los contenidos a enseñar y traducirlos en objetivos de aprendizaje. Ya he mencionado que no es necesario ser especialista en artes para dar la clase de educación artística, pero eso no significa que no conozcamos los contenidos que vamos a trabajar en la clase. Si el detonador se va a proponer a partir de una temática o concepto del plan del programa de la SEP, es necesario que el maestro conozca por lo menos de manera básica el contenido. Si el maestro desconoce el contenido, entonces su exploración estará limitada, porque justo cuando más información se tiene de un objeto mayor es la posibilidad de exploración. Dice Perrenoud (2007), “La competencia necesaria hoy en día es controlar los contenidos con suficiente soltura y distancia para construirlos en las situaciones abiertas y las tareas complejas, aprovechando las ocasiones, partiendo de los intereses de los alumnos, explotando los acontecimientos” (p. 20)
- Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.

En la exploración lúdica las formas de hacer las cosas la definen los alumnos, ellos solos deben encontrar el “cómo”, y el maestro sólo debe funcionar como guía. Se recomienda que el maestro proponga a partir de las concepciones de los alumnos, buscando un diálogo con ellas y posteriormente, hacerlas evolucionar para acercar a los alumnos al concepto a enseñar.

- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Dice Perrenoud (2007):

Esta competencia consiste en utilizar todos los recursos disponibles, jugar con todos los parámetros para: Organizar las interacciones y las actividades, de manera que cada alumno constantemente enfrente las situaciones didácticas más productivas para él. (p. 48)

Es muy complicado que una sola situación pueda ser la adecuada para todo el grupo. No todos los niños tienen el mismo nivel de desarrollo, los mismos gustos, los mismos medios, los mismos temas, ni provienen del mismo contexto. La variedad y la diversidad en la creación de situaciones y en la generación de experiencias de aprendizaje es necesaria, pues entre más variado sea, existe más posibilidad de que sean significativas para todos los integrantes del grupo.

El maestro debe estar muy atento al desarrollo de la sesión y estar dispuesto a cambiar el rumbo en el momento que sea necesario. Cuando observe que una actividad no les está significando nada a algunos alumnos, entonces deberá tener el tacto para mantener la actividad lo suficiente para que los que la están disfrutando concluyan su experiencia; y al mismo tiempo, para que los que la estén padeciendo puedan encontrar otra cosa relacionada con sus propios intereses.

- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.

El maestro tendrá que ser capaz de fomentar el deseo de explorar, descubrir e indagar. Ayudar a sus alumnos a darle sentido a lo que hacen y encender las ganas de apropiarse del conocimiento. Se trata un poco de hacerlos responsables de su propia actividad, hacerles saber que lo que están haciendo es algo que quieren hacer y nació de su propia propuesta. Cuando un alumno reconoce que su aportación a la clase se tomó en cuenta y tuvo que ver en la decisión de llevar a cabo esa actividad, entonces se siente con la responsabilidad de hacerla.

Es importante relacionar la acción de explorar con la acción de “dialogar”, pues muchas veces el diálogo también es una forma de proponer y ser partícipes de una situación.

La exploración lúdica puede existir desde el alumno en toda su integridad, en el cuerpo, en la voz, en la imaginación, en las ideas, en su mundo interno. Para lograrlo, no siempre basta con nuestro propio cuerpo, también debemos pensar en la utilización de materiales para apoyar la generación de experiencias.

La variedad en el uso de materiales amplifica la posibilidad de interesar a todos los alumnos. Si en el centro de estudios se cuenta con material para utilizar diferentes formas de representación, es necesario mediante la acción de *explorar*, ayudar a los alumnos a conocer todas las posibilidades creativas de los materiales.

Martinello (2000), menciona algunos criterios para seleccionar recursos para la indagación, y se ajustan muy bien si lo aplicamos a nuestra *Exploración lúdica*, y son los siguientes:

- 1.- Que sea accesible para los alumnos que lo usarán
- 2.- Que contenga indicios suficientes
- 3.- Que permita efectuar inferencias o hipótesis informadas
- 4.- Que el recurso sugiera preguntas que se puedan investigar

5.- Que el recurso pueda combinarse con otros para apoyar la investigación

Existe un sinfín de recursos utilizables en los procesos de enseñanza aprendizaje de las artes, pero para poder ser aprovechados, es necesario que el maestro tenga claridad en lo que busca obtener, hasta dónde desea profundizar, qué tiene a la mano y las posibilidades que tiene ese recurso. Creo que gran parte del éxito de una exploración integral reside en la formulación adecuada de las preguntas y la curiosidad del maestro y alumnos para buscar respuestas.

Podemos concluir que la Exploración Lúdica es una acción que nos invita al juego libre, a la experimentación, a la investigación y a la generación de nuevas formas de abordar los problemas; es una acción que necesita de un guía para llevarla a cabo y ese guía necesita desarrollar ciertas competencias para llevar la sesión; es una acción que puede aprovechar todos los materiales con los que se cuente para enriquecerse y enriquecer a los participantes; y por último, que es la acción central en el proceso de aprendizaje de las artes, ya que cada una de las disciplinas artísticas pasan por este momento de exploración en sus procesos de creación.

Representar

La acción de representar implica a su vez la selección del material explorado, la manipulación y corrección de dicho material, y su organización en un medio concreto, que llamaremos forma de representación. Según las entrevistas y tomando en cuenta mi propia experiencia, considero importante que los procesos puedan concretarse en un momento de culminación. Por lo regular, en los alumnos existe una necesidad de materializar su trabajo. Si durante la exploración pasamos por un proceso de expresión, en la representación llegamos a un proceso de producción y apreciación, con la finalidad de comunicar la experiencia vivida.

El montaje y/o la producción de una forma tangible de la experiencia de aprendizaje artístico, tiene varios niveles de representación, los cuales dependen

de la posición que ocupe cada acción en la estructura. Si la acción representar se encuentra al principio, será un primer nivel, quizá muy básico, pero que funcionará para el desarrollo de las siguientes acciones. Conforme vaya avanzando su posición, tendrá más elementos para realizar una representación más completa y compleja. Si su posición en la estructura fuera la última, entonces necesariamente ya habría pasado por una exploración lúdica, en la cual ya se habrá generado suficiente material y sólo será cuestión de seleccionar y profundizar en el desarrollo de dichos materiales.

Al llegar a esta acción, es necesario revisar las acciones previas para saber con que material contamos y buscar cómo se organiza. Tener la claridad de cómo esas acciones se ordenan, porqué se ordenan y porqué pueden ordenarse de una u otra manera, ayuda a preveer el nivel de la representación.

Según Eisner (2004), “La representación se dirige a transformar los contenidos de la conciencia mediante las limitaciones y las oportunidades que ofrece un material” (p. 18) El utilizar un material estable para inscribir una idea, hace posible entablar un diálogo con ella. El material en este caso, será el que nos hayan brindado las acciones que preceden a la representación

El primer paso en un proceso de representación es la “inscripción”. A través de ella la imagen o la idea se conservan en una forma perdurable. Para realizar la inscripción de una idea es necesario seleccionar y organizar los componentes de esa inscripción.

Siguiendo a Eisner (2004), después viene el proceso de revisión, “La revisión es el proceso en que se trabajan las inscripciones para que alcancen la calidad, la precisión y el poder que su creador desea” (p. 19). Esta propuesta prioriza el proceso sobre el resultado, por lo que no se busca embellecer, sino más bien expresar. Si dentro de los procesos de la clase se encuentra algo que interese al maestro o al alumno para presentarlo ante otros, entonces en un momento

posterior a la clase se puede revisar la propuesta para ser mostrada. Es entonces cuando la representación puede pasar a una última etapa que sería la de comunicar la experiencia, pero insisto en que ese no es el objetivo de la propuesta.

Según Eisner (2004), una forma de representación es un dispositivo usado por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado. La forma de representación, nunca es una forma total, pues cualquier forma de representación omite algún aspecto del mundo.

La acción “*representar*” en esta propuesta, utiliza seis posibilidades de formas de representación que son: a través de la plástica (en dos y tres dimensiones), a través del movimiento, a través del teatro, a través de la escritura y a través de la organización del sonido. En las tarjetas, cada una está representada a partir de un símbolo. Aún cuando se muestran por separado también se pueden combinar varias de estas opciones e incluso en un proyecto más grande se pueden utilizar todas de manera integral.

Utilizar una forma de representación no da la posibilidad de comunicar la experiencia. “La selección de una forma de representación es una elección que tiene unas repercusiones muy profundas para nuestra vida mental porque elegir las formas de representación que se van a usar también supone elegir los aspectos del mundo que se van a experimentar”(Eisner, 2004: p. 22); así como una elección de la manera en que se representará públicamente. En el caso de nuestra propuesta, las formas de representación pueden estar dadas por el azar o los niños pueden escoger la que más les interese, siempre y cuando se cuente con los materiales para la exploración y representación.

El proceso de representación siempre está mediado por una forma. La selección de una forma de representación es una elección que tiene unas repercusiones muy profundas para nuestra vida mental, porque elegir las formas de representación

que se van a usar también supone elegir los aspectos del mundo que se van a experimentar.

Evaluar

Es importante no perder de vista que estamos hablando de un proceso de aprendizaje, por esta razón es necesario incluir la acción “evaluar”. Por las características particulares de los procesos artísticos, esta acción deberá ser formativa y continua, pues estará presente en distintos momentos de la estructura.

Para los procesos artísticos el modelo de evaluación es cualitativo y formativo, pues resulta el más adecuado debido a la naturaleza subjetiva del arte. La evaluación funciona entonces no como un instrumento de medida sino como un recurso para tomar conciencia de aquello que se ha aprendido.

Evaluar en Salinas(2002), consiste en un “conjunto de experiencias y vivencias de profesores y alumnos que tienden a tratar de evidenciar o constatar determinados aprendizajes del alumno (unos y no otros) con la finalidad tanto de mejorarlos como de juzgarlos desde un marco institucional que regula, distribuye y valora el conocimiento que dichos juicios toman como referencia” (p. 21)

Siguiendo la lógica de la propuesta, la acción evaluar puede encontrarse en distintos momentos de la estructura. Para ello Casanova (2002: p. 253) dice que de acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede ser inicial, procesal o final.

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación.

La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua de la interacción de enseñanza-aprendizaje entre maestros y alumnos, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso.

La evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la recogida continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos.

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque éste sea parcial. Supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes. Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa.

DISTINTOS NIVELES DE ESTRUCTURACIÓN

Existen diferentes posibilidades de estructurar una sesión y un curso a partir de las acciones descritas. En este apartado se buscará describir tres niveles de estructuración que van de menor a mayor complejidad, dependiendo del grado de estabilidad de la estructura y la presencia del azar en el acomodo de las acciones. Estos tres niveles se nombran como juego con estructura fija, juego semiestructurado y juego aleatorio, en los cuales conforme aumenta el grado de complejidad, crece la responsabilidad en la figura del maestro.

Independientemente de la forma de estructuración, se considera el propósito como el eje que guía el desarrollo de una sesión. Si el propósito es claro, cada acción estará trabajando en función de un mismo fin; por el contrario, al no existir finalidad la sesión puede resultar una serie de momentos desarticulados.

Estructura programada

Esta forma de estructurar una sesión es la más estable de las tres. Se recomienda su utilización cuando el maestro se encuentra en los primeros acercamientos con el material, pues le servirá para adquirir experiencia en el planteamiento y desarrollo de cada acción.

Aún cuando se plantea como la forma menos compleja, se requiere de claridad en los propósitos para llevarla a cabo. El propósito de la sesión será la guía del proceso de principio a fin y debe estar presente en todas las acciones. El orden de las acciones que se recomienda para este nivel de organización es el siguiente:

Orden	Acción	Descripción
1	Disponer	Serie de ejercicios de sensibilización y preparación física, mental y emotiva para llevar a los participantes a un estado de disposición a la exploración creativa
2	Detonar	Lanzar un estímulo que puede ser sensible, conceptual, vivencial o de acción como consigna para provocar la exploración y el descubrimiento de soluciones a un problema expresivo.
3	Explorar	Mediante una exploración guiada a partir preguntas, indagar en el mayor número posible de soluciones a la consigna
4	Representar	Seleccionar y organizar el material explorado en una forma de representación
5	Evaluar	Mediante la reflexión y el reconocimiento de la experiencia vivida hacer consciente el material creativo explorado
6	Dialogar	Esta acción puede existir en torno a cada una de las otras acciones

Al organizar la acciones de esta forma, se buscará que exista una correspondencia y una progresión entre cada una de ellas. La selección del orden se definió en base a la estructura común en las formas de abordar una sesión por las maestras entrevistadas.

Si nos referiremos una vez más a la clasificación que Martinello hace sobre los roles de maestros, esta forma de estructuración requiere de un Maestro Director. En el caso del Maestro director se le atribuye al docente la responsabilidad de encontrar recursos a explorar en el aula y hacerlos accesibles para los alumnos.

Esta propuesta implicará que el maestro se encargue de proveer a los alumnos de todos los recursos necesarios para la exploración, que van desde proponer el detonador y los recursos para la exploración lúdica hasta la forma de representación. Una sesión llevada por un Maestro Director sería la más controlada. No tiene que ser restrictiva ni limitante, ya que el alumno puede explorar a partir de los límites que le plantea el maestro. El alumno trabaja en un espacio de libertad acotada donde el alumno adquiere confianza en la contención que le ofrece la estructura.

Creo que para un maestro que tiene poca experiencia o poco conocimiento de la actividad artística, es conveniente que adopte el rol de Maestro Director, pues ello le permitirá tener mayor control de la sesión. Puede ser que en un principio el mismo maestro se sienta limitado, pero la práctica le irá mostrando las posibilidades que tiene para hacer de esos límites una guía y no una restricción.

Estructura semi-programada

En este nivel se buscará mantener fijas sólo algunas de las acciones según las condiciones y las posibilidades del grupo.

Cuando se elige esta opción se recomienda dejar como primer acción, disponer o detonar; o dejar ambas en ese orden. Luego continuar a partir de lo que surja en ellas sin perder de vista el propósito de la clase. La acción de dialogar puede estar presente durante toda la estructura, pero también se recomienda su presencia al final durante la evaluación, para cerrar la sesión con una charla sobre la experiencia vivida.

El maestro guía es quien mejor coincide con esta forma, pues en este rol, el maestro “ejemplifica los métodos para determinar los recursos necesarios, localizarlos y tomar de ellos información referente a las preguntas que los alumnos han elaborado acerca del tema”

El maestro guía necesita desarrollar la habilidad de accionar de acuerdo a lo que va sucediendo en el aula. Creo que este rol, necesita de mayor dominio acerca del tema y los recursos a utilizar. Este maestro trabaja a partir de ejemplos que promuevan la propuesta de los niños. Genera situaciones de investigación y promueve que los alumnos propongan las formas de abordar los temas.

Estructura aleatoria

La estructura aleatoria es una propuesta que implica mucho riesgo en sí misma. En esta estructura todo puede suceder y es posible utilizar cualquier combinación de acciones. Sólo se recomienda utilizarla cuando ya se tiene conocimiento del grupo y el maestro ha adquirido más experiencia en el diseño de actividades y los cambios de dirección sobre la marcha.

La única guía para esta forma de estructura será el propósito de la sesión, por ello se requiere de mucha claridad para tenerlo presente a cada momento y en cada cambio de dirección. Esta forma de estructura puede hacer surgir momentos de integración muy claros; incluso pueden emerger sucesos interdisciplinarios donde se llegue a crear algo nuevo que no tiene su origen en ninguna de las disciplinas, sino en el tejido formado en la sesión. Debido a su cambio constante, esta forma no es muy útil cuando se pretende abordar contenidos precisos, pues en ella se trabaja a partir del propósito y no del contenido. Dentro del propósito se debe contemplar aquello que se pretende aportar al alumno, la manera para hacerlo y para qué le servirá ese conocimiento.

Para este tipo de estructura es absolutamente necesario tomar el rol del maestro Mentor y así, esperar a que los estudiantes determinen los recursos específicos necesarios para sus indagaciones y encuentren la gran mayoría de ellos. El maestro trabaja con los alumnos en forma cooperativa para encontrar formas de obtener información de los recursos.

Para tomar este rol, es recomendable que el maestro tenga un amplio conocimiento sobre el tema ya que en cualquier momento se puede llegar a una pregunta que requiera la orientación precisa del maestro para convertirla en una acción.

El Maestro Mentor, al trabajar con una estructura aleatoria, llega al punto más alto en la generación de experiencias de integración disciplinar, debido a que puede moverse a partir de todos los recursos que ofrece el arte, sin necesidad de pensar en una disciplina específica.

INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA SEP 1993

Uno de los propósitos fundamentales de esta propuesta, es ofrecer al maestro de educación primaria un recurso para abordar la educación artística donde los

contenidos marcados para cada disciplina se integren; y así, responder a las recomendaciones de integración que propone al plan de estudios de 1993.

Con el propósito de dar continuidad esta propuesta, se tiene la intención de llegar un día a definir un conjunto de contenidos fundamentales para cada disciplina y así encontrar contenidos comunes a todas y abordarlos a partir de esta propuesta. En este momento del trabajo, sólo se llegó al desarrollo del diseño de estructuras para, posteriormente, en una investigación más amplia trabajar en torno a los contenidos fundamentales comunes a todas las disciplinas artísticas.

En esta ocasión tomaremos como guía el listado de contenidos propuesto por el programa de educación artística en primaria SEP 1993. Los contenidos de la SEP se muestran en enunciados, los cuales se pueden pensar y abordar desde un punto de vista disciplinario o desde una mirada interdisciplinaria. Todo depende de la intención y el cómo se trabaje a partir de ellos. Si se pretende trabajar de manera precisa y cerrada un contenido con el propósito de acercar al alumno a determinada disciplina, estaremos cercanos al campo de lo disciplinario. Si trabajamos a partir de los temas o conceptos centrales de cada contenido con el propósito de crear una experiencia integral de aprendizaje artístico, sin pensar en una u otra disciplina sino en los aportes que la experiencia misma le puede aportar al desarrollo integral del alumno, podemos entrar al campo interdisciplinario.

Para lograr la tan buscada integración y trabajar los contenidos del programa a partir de esta propuesta, es necesario sintetizar los contenidos en conceptos centrales para abordar el contenido desde lo general y no particularizarlo como propio de una sola disciplina artística. Por ejemplo en lugar de decir, “Creación de una secuencia de danza a partir del manejo de la intensidad, el tiempo y la velocidad” como se enuncia en el programa, sólo se mencionarán como conceptos centrales “Intensidad, tiempo y velocidad”. De esta manera, dentro de la exploración lúdica existirá la posibilidad de experimentar los conceptos a partir de un detonador que nos lleve a una exploración sensible incluyente, sin encasillarse

a ninguna de las áreas artísticas. Si desde el principio se menciona la “danza”, entonces se limitará al alumno a que esa sea su forma de representación. No se debe olvidar que uno de los objetivos de esta propuesta es la construcción de experiencias integrales de aprendizaje artístico.

No es necesario de parte de los maestros, el conocimiento a profundidad de los conceptos manejados en la actividad artística, pero sí que posean una idea clara, por muy básica que sea, de cada uno de ellos. De esta manera se obtendrá un conocimiento de los elementos básicos de las artes para poder aplicarlo a cualquiera de las formas de representación.

El maestro hará un trabajo de abstracción de los enunciados del programa en ideas centrales que puedan ser tocadas durante el proceso, sin olvidar que la guía de todo es el propósito y no el contenido en sí mismo.

CONSIDERACIONES PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

En el desarrollo de esta investigación siempre se ha tomado la evaluación como una manera de hacer consciente lo aprendido, de cualquier forma y a partir de cualquier medio. En este sentido, redacto estas últimas líneas como una recapitulación de los caminos explorados durante el proceso en relación con los propósitos planteados al inicio del trabajo.

Como he mencionado, el detonador de este trabajo fue la búsqueda de la interdisciplina en la enseñanza artística escolar, con el propósito de ofrecer a los docentes de educación artística recursos estratégicos para la integración de contenidos.

Hasta el momento, he privilegiado las investigaciones en torno a la interdisciplina en el terreno de la ciencia, pero eso no significa que no existan en otros ámbitos. En el campo de las Artes, se sabe con mucha frecuencia de la creación de proyectos multidisciplinarios e interdisciplinarios en los que se integran conocimientos y recursos de diferentes áreas. En el campo de la educación existen también propuestas para abordar la enseñanza integrando diferentes disciplinas, la inclusión de currículos integrados y el diseño de proyectos integradores de distintas asignaturas.

En esta ocasión la propuesta se enfocó en la integración al interior de la asignatura de educación artística y para ello, se necesita tanto de recursos utilizados en la interdisciplina en el arte, como recursos utilizados en la interdisciplina en la educación.

Después de transitar por los seminarios de la maestría, estoy convencido de que la integración disciplinar se puede lograr partiendo desde cualquiera de las áreas artísticas, siempre y cuando se tenga la intención de hacerlo y los recursos para llevarla a cabo. Considero que todas las disciplinas artísticas tienen puntos de encuentro y lugares comunes a cualquiera de ellas, elementos fundamentales que las integran desde sus características originales.

Muchas veces se busca la interdisciplina en los productos, pero considero necesario pensar la interdisciplina en los procesos, pues es allí donde los participantes se valen de todos los recursos artísticos para explorar, descubrir, seleccionar y organizar en una forma de representación, aquello que desean expresar y comunicar. En este sentido podemos decir que la interdisciplina puede existir tanto en los productos como en los procesos.

Se insistió en reiteradas ocasiones que en esta propuesta el resultado se veía como parte del proceso, como un momento culminante, como un corte en el camino que nos deja en un destino momentáneo. A partir de esta idea se puede vislumbrar o identificar la existencia de la interdisciplina en diferentes momentos del proceso.

Como puntos característicos en la búsqueda de la interdisciplina o la integración de conocimientos de diferentes disciplinas, se encontraron los siguientes:

Primero comenzaré por decir que no es común la utilización del término “interdisciplina”, más bien, los maestros se refieren a ella como una integración de recursos, conocimientos y conceptos que apoyan a la educación integral.

No existe una sola forma de interdisciplina y no hay una necesidad en los maestros por definir el nombre; lo importante es seguir la finalidad de integración, más allá de las categorizaciones.

No existe aún consenso en las formas de nombrar la interdisciplina. Siempre que insistí en nombrar procesos interdisciplinarios con formas particulares terminaba por aceptarlos únicamente como procesos de integración.

No existen procedimientos generales para lograr la interdisciplina, cada proceso requiere de condiciones particulares para llegar a ella. La finalidad es la que organiza el proceso interdisciplinario, y el diálogo es lo que va acotando y construyendo el proceso sobre la marcha.

No existe una sola disciplina capaz de integrar a las otras, la interdisciplina puede surgir desde cualquiera de ellas, siempre y cuando sea esa la finalidad del proceso.

Considero que cualquier disciplina artística estudiada con profundidad, requiere necesariamente de la integración de conceptos y recursos de otras áreas. Si al estudiar o experimentar el arte nos quedamos en una sola, llegará un punto en el que estaremos limitados y el arte implica libertad. Cada disciplina artística cuenta con elementos y lenguajes particulares, que muchas veces existen en las otras, aun cuando no sea explícito. Ahora los procesos de creación y de enseñanza de las artes asumen inevitablemente para el desarrollo de sus procesos, todas las opciones que antes se encontraban perfectamente diferenciadas y excluidas.

Con respecto a la asignatura de educación artística, muchas veces se desarrollan actividades, secuencias y proyectos que desde su planeación se pueden concebir como interdisciplinarias pero que muchas veces surgen de manera espontánea y no tienen un propósito consciente.

Para llegar a la interdisciplina no se puede tener un programa establecido, pero si se pueden proponer estructuras flexibles que posibiliten la generación de experiencias de integración. Se requiere de la formulación de una estructura que permita el cambio y el reacomodo de acuerdo a las necesidades particulares del

proceso y de los alumnos. Pienso que la existencia de la interdisciplina en los procesos o en los productos depende en primer lugar de la planeación de estructuras de integración.

La interdisciplina implica un cambio en la forma de ver y de enfrentarse a los problemas, requiere de una mirada amplificada que ayude a reconocer la complejidad de los procesos y posibilite la solución creativa valiéndose de cualquier recurso. No se trata de buscar la generación de un nuevo conocimiento, sino en volver a ver los procesos de una manera diferente; y así, desarrollar habilidades para redescubrir y reorganizar los conocimientos como parte de un entramado que constituye un todo más complejo.

LA POSIBILIDAD DE CAMBIO

Una de las características necesarias para la integración, es el cambio sobre la marcha. Este cambio puede ser un cambio de dirección, de sentido, de orden, de materiales a explorar, de actividades, de tiempos para cada actividad, etc. Los cambios se realizan a partir del diálogo con los participantes del proceso y estarán directamente ligados con la evaluación que se realice durante el proceso, para realizarlo en función de las necesidades de los participantes del proceso. Como ya se mencionó esta propuesta acepta la incertidumbre y el error como parte de su estructura.

El cambio sobre la marcha, permite moldear el proceso de acuerdo a las necesidades inmediatas y particulares de cada grupo de trabajo. Lleva implícito mucha responsabilidad y riesgo, y para llevarlo a cabo es necesario que los participantes estén dispuestos a romper con las expectativas en busca de nuevos caminos.

Es importante pensar en todo momento la estructura como una forma de organización flexible y maleable que posibilite la integración. En el caso de esta propuesta las acciones que se proponen para la organización de estructuras pueden ser aplicadas a cualquier tipo de proceso creativo, incluyendo como proceso creativo, los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las seis acciones son categorías generales con las cuales se pueden nombrar momentos de diferentes procesos: un proceso creativo, un proceso de investigación y un proceso de aprendizaje.

Como se mencionó en el apartado dedicado al perfil del docente, el maestro adquiere la mayor responsabilidad en el desarrollo del proceso, pues la organización de las acciones dependerá entre otras cosas de la creatividad del profesor, su conocimiento de los recursos artísticos, su habilidad para la integración de saberes, la forma en que se relaciona con su medio, el material con el que cuenta, etc. El punto de encuentro entre las condiciones del proceso y sus participantes es el propio maestro.

Sea la selección de orden que sea, el maestro debe desarrollar su capacidad de lectura de las necesidades del grupo en relación al propósito de integración, para realizar los cambios que sean necesarios durante la marcha del proceso.

EL DESTINO COMO UN NUEVO CAMINO

Este es un primer corte a este proceso de indagación sobre la interdisciplina en la educación artística escolar. Esta propuesta no es un punto de llegada es una parada en el camino en busca de la interdisciplina, un camino que abre la posibilidad a otros caminos. Un nuevo punto de partida para aventurarse a otro viaje.

Estoy consciente de que este es un corte en el proceso que me deja líneas o caminos para seguir trabajando en torno a la integración del saber artístico. A partir

de aquí, nace un abanico de posibilidades para continuar un proyecto de desarrollo profesional. Entre las diversas posibilidades que existen, las más inmediatas en relación con esta propuesta son las siguientes:

1.- Considero que por lo menos los primeros años en la educación artística en el nivel básico no es necesario abordar contenidos especializados por disciplina artística, sino más bien reconocer los elementos que se encuentran en la raíz de cada una de ellas, como elementos “fundamentales” a partir de los cuales los alumnos puedan comunicarse consigo mismos y con el exterior desde los recursos que estos elementos aportan.

Un punto pendiente en ese trabajo fue la búsqueda de esos elementos fundamentales en cada una de las cuatro disciplinas abordadas en educación básica para posteriormente integrarlos y sintetizarlos en aquellos que resultaran comunes a las cuatro.

Este sería un siguiente camino en el proceso: la búsqueda de los elementos primordiales de cada disciplina artística para encontrar coincidencias y encontrar los elementos mínimos de una expresión artística integral en los primeros años de la escuela primaria.

2.- Adaptar la propuesta al nuevo plan y programas de educación artística de la SEP

3.- Estudiar la utilización de la propuesta en procesos grupales de creación artística de diferentes disciplinas, con el fin de encontrar caminos para generar procesos interdisciplinarios desde el conocimiento de cada una de las disciplinas artísticas.

Desde mi realidad presente me resulta imposible separar mi desempeño docente con mi desempeño artístico y he comenzado a asumir mi posición de maestro como

artista y de artista como maestro. Todo lo aprendido a partir de este trabajo de Tesis, me motiva a seguir en busca de recursos para generar procesos interdisciplinarios de enseñanza y de creación artística. Apropiarme más de la obra de autores que toman en cuenta la complejidad del ser humano, de la sociedad y del mundo, para posteriormente generar propuestas de enseñanza-aprendizaje-creación más incluyentes donde se asuman la diversidad del conocimiento y de la vida como un factor fundamental.

**CONCENTRADO UNO DEL TRABAJO DE CAMPO
EJES DE ANÁLISIS EN LAS ENTREVISTAS**

EJES DE ANÁLISIS					
MAESTRA	FORMACIÓN	ESTRUCTURA-PLANEACIÓN	CAMBIO A LA ESTRUCTURA	RECURSOS ESTRATÉGICOS	INTEGRACIÓN DISCIPLINAR
Uno	<p>Diplomado en Teatro en la Escuela de Artes de Pachuca.</p> <p>Actriz egresada de la ENAT, generación 2001-2005.</p> <p>Cursos y talleres de perfeccionamiento actoral con distintos maestros.</p> <p>Dirigió la compañía de teatro infantil del estado de Hidalgo y trabaja como actriz y directora de espectáculos infantiles y en el programa de Teatro Escolar del Estado de Hidalgo</p>	<p>La estructura de su clase cambia de acuerdo a las edades de los niños: de cuatro a seis años, de siete a nueve y de diez a doce.</p> <p>La estructura básica de sus clases es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad física. Una dinámica en la que “ellos puedan comenzar a jugar libremente y a mover su cuerpo” - A partir del anterior agrega una actividad en la que se estimule la imaginación - La actividad anterior evoluciona a una fase de construcción que ella va dirigiendo - Al final hay un tiempo en el que todos opinan qué es lo que aprendieron en clase, que les gustó y qué no les gustó y por qué. <p>Todas las partes de la estructura van “hiladas”</p>	<p>Dice que una estructura es importante pero “no puedes ser tan riguroso, porque los grupos cambian y a veces ellos te van pidiendo, tu vez que necesitan otra cosa y tienes que cambiar ahí en ese momento”</p> <p>Modifica la estructura que planeó de acuerdo a las necesidades de los niños.</p> <p>Se da cuenta del momento en que tiene que cambiar el plan, debido a que tiene una relación muy estrecha con sus grupos. “Para mí es muy importante involucrarme con los alumnos, porque me permite conocerlos y ellos a mí, y cuando los conoces es más fácil identificar sus necesidades”.</p>	<p>Dice que el eje de su trabajo es el juego. Se basa mucho en el “juego exploratorio”</p> <p>En sus procesos de enseñanza-aprendizaje, el juego aparece desde el principio hasta el final.</p> <p>El producto final como motivador del proceso</p> <p>Ver a cada niño con un gran potencial.</p> <p>Plantearse un objetivo</p> <p>Que cada actividad desencadene la siguiente</p>	<p>Esta maestra se plantea que los niños desarrollen no solo sus habilidades en el teatro, sino su sensibilidad en todos los sentidos. “Antes de llegar a un proceso de montaje hay todo un proceso en el que el niño se desinhibe, en el que explora con sensaciones, en el que juega, en el que pinta sensaciones, en el que explora materiales, en el que juega con los textos y con lecturas, y eso lo hace interdisciplinario porque entra en juego todo, desde la música hasta las artes plásticas, en este proceso inicial de creación”</p> <p>Para ella un niño es como un contenedor, por eso es importante favorecerles acercándoles las distintas disciplinas. Esto les ayudará a tener un desarrollo más integral y así descubrir lo que más les gusta, lo que más se les facilita y lo que más les</p>

		<p>Cuando hay una tarea concreta, como un montaje, entonces ya se enfoca a eso, pero siempre hay un calentamiento, un juego y un cierre.</p> <p>La maestra dice: “Una estructura es muy importante para dar seguimiento, y que el niño, dentro de esa estructura vaya sintiendo la confianza necesaria [... si no hay una estructura definida, va a ser muy difícil que el niño se desinhiba y explore y juegue totalmente” y además considera que una estructura permite un seguimiento del proceso y una evolución en el trabajo del niño</p>			<p>gustaría hacer.</p> <p>“El teatro necesita de las otras disciplinas. Hay que preocuparse por el desarrollo integral de los niños y no de si van a ser actores”.</p> <p>Para el desarrollo de sus clases puede partir de cualquiera de las artes y luego termina enfocándose al teatro.</p> <p>Compara el trabajo de integración con un rompecabezas en el que todas las piezas son unidas a partir del juego. El juego es lo que integra.</p> <p>Piensa que el teatro en si mismo es una actividad interdisciplinaria.</p> <p>“Ni siquiera pienso, esto es danza o esto, más bien lo hago. Si tengo conciente de que estos son elementos de música, estos son elementos de danza, estos de teatro, si tengo conciente eso, pero todo va unido, una cosa lleva a la otra”.</p> <p>Busca la integración para favorecer al desarrollo integral de los niños, y éste existe cuando sus capacidades, tanto físicas, como intelectuales, emocionales y espirituales, van de la mano. “Como van de la mano, si hay un cambio en la parte física algo avanza</p>
--	--	---	--	--	---

					también en las otras”
Dos	<p>Actriz egresada de la ENAT, generación 2001-2005.</p> <p>Laboratorio de Exploración vocal de la ENAT.</p> <p>Bailarina de danza africana.</p> <p>Diplomado en Expresión vocal en Francia.</p> <p>Talleres de Canto y rítmica</p> <p>Se desempeña como tallerista de Bailes Afro antillanos y danza teatro (adultos) y sensibilización artística (niños).</p> <p>Trabaja como actriz en proyectos independientes de Danza teatro y en obras de teatro infantil.</p>	<p>Una estructura de la clase sería la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegos y ejercicios que los involucre en lo corporal para crear un ambiente de confianza - Cuestionamiento y plática a partir de él - Lluvia de ideas - Exposición del tema - Llevarlo a la practica con ejercicios escénicos - Plasman sensaciones en un material plástico o también musicalmente. <p>Siempre termina sus sesiones plasmando de alguna forma artística la experiencia vivida en clase.</p>	<p>“Si hay una estructura pero es muy movable, porque siempre doy lectura a las necesidades y habilidades que hay que desarrollar con los niños. No puedo siempre guiarme de la estructura, porque entonces no estaría permitiéndole a ellos realmente desarrollarse en cuanto ellos son. Entonces si sigo una estructura pero se mueve mucho, puede haber una camino paralelo, o en curva. Pero siempre regresa un poco a la estructura y creo que eso es más enriquecedor que seguirla tajantemente”. Al iniciar la clase checa como viene el grupo, si necesitan una actividad física para levantarse o si necesitan una actividad relajante para descansar o tranquilizarse.</p> <p>A veces cuando lleva a la práctica los ejercicios que planea se sorprende de los resultados que obtiene, pues los niños rebasan los objetivos planteados para esa sesión, entonces tiene que complejizar el ejercicio en ese instante.</p> <p>Para ella es más importante cubrir las necesidades del momento aunque tenga que cambiar el plan. Trata de permanecer cerca de los objetivos planteados pero</p>	<p>El juego es el principal elemento y motivo para los niños</p> <p>Evaluación diagnóstica</p> <p>Discusión grupal</p> <p>Lluvia de ideas y mapas conceptuales</p> <p>Exploración lúdica</p> <p>Definición de una temática</p> <p>Producción artística al final de cada clase</p> <p>Pensamiento de apertura</p> <p>Proponer todos los ejercicios como juegos y a partir del juego establecer reglas.</p> <p>Ambiente de confianza</p> <p>Los recursos artísticos como estrategias de enseñanza.</p> <p>Detonador como estímulo</p>	<p>“ Yo utilizo siempre las cuatro disciplinas en los talleres aunque sea el taller solo teatro o solo danza, siempre utilizo las otras disciplinas como medios en los que los niños se puedan expresar[...] y entonces tienen como cuatro caminos en los que se puede encausar la temática y en los que se puedan desarrollar”</p> <p>A partir de los conocimientos que cada quien tenga de la temática se realiza una investigación libre de las cuatro disciplinas.</p> <p>La importancia de una integración disciplinar radica en que no todos somos iguales. Cada niño tiene su propia historia por lo que hay que buscar una expresión mucho más íntegra y que no se sientan limitados por una disciplina que tal vez no les sirva para expresarse.</p> <p>Al explorar a través de los sentidos se preocupa más porque se logre una percepción integral y no porque pasen por cada una de las artes.</p> <p>Desde la construcción del plan de trabajo es que involucra todas las disciplinas y dependiendo del grupo es que se queda más</p>

			privilegiando las necesidades del grupo		<p>en una o en otra.</p> <p>Es a través de las disciplinas artísticas que toma los ejercicios o las herramientas para el desarrollo del tema.</p> <p>Concibe el desarrollo integral como un desarrollo que se encuentra en el mismo nivel en lo físico, lo mental y lo sensorial.</p>
Tres	<p>Gimnasia Artística</p> <p>Canto y Actuación en Talleres de teatro</p> <p>Actriz egresada de la ENAT, generación 1999-2003.</p> <p>Talleres de Danza en Academia de Emma Pulido (Ballet, Tap, Árabe y Contemporáneo)</p> <p>Talleres de canto</p> <p>Se desempeña como Docente de Educación Artística en Escuela primaria Particular.</p> <p>Trabaja como actriz en proyectos independientes</p>	<p>Cuando inició solo pensaba en el tema que iba a tocar en la clase y luego en el material que podía utilizar para explicar ese tema.</p> <p>Tiene dos formas de clase, una teórica y una práctica, y algunas veces trata de conjuntarlas.</p> <p>Hace un plan a principio de año, esto fue difícil en el primer año ya que fue difícil mediar entre lo que elle creía que iba a pasar y lo que realmente pasaba. A veces les pedía demasiado y a final de año se dio cuenta de que solo había abordado la mitad de su programa.</p> <p>Luego a partir de los contenidos del programa de la SEP, comenzó a planear cosa. Como eran muchos temas, la necesidad de abarcar varias cosas en una clase la obligaba a combinar distintas áreas artísticas.</p> <p>Además de hacer una planeación anual hace una</p>	Lleva el material para la clase y el tema preparado para su exposición y sobre la marcha improvisa a partir del material preparado.	<p>Material didáctico</p> <p>Relacionar los temas con el contexto</p> <p>Estar informado</p> <p>Hacer del aprendizaje una experiencia divertida</p> <p>Lo principal es jugar todo el tiempo y que ese juego sea divertido.</p> <p>Que todo lo que se aprenda tenga una aplicación práctica</p> <p>Hacer que les guste aprender</p> <p>Plantearse como objetivo, que les guste lo que yo hago</p>	<p>Para enseñarles cualquier tema utiliza recursos y juegos teatrales, y luego busca incluir las otras disciplinas, siempre en función de la temática.</p> <p>Por lo regular las temáticas giran en torno a las artes y su historia y la integración disciplinar sirve a este fin.</p> <p>Los juegos teatrales que utiliza no tienen que ver con una puesta en escena, sino con la expresión de los niños.</p> <p>Es muy importante ofrecer a los niños recursos de diferentes disciplinas artísticas porque no todos tienen las mismas facultades y hay que darles la oportunidad de expresarse con plenitud en la disciplina que más les acomoda.</p> <p>“Cuando solo te dan una disciplina, no tienes otro lado para donde irte[...] Si tu solo</p>

		<p>planeación por clase</p> <p>Cuando no tiene clara la planeación no se siente tan segura en la clase.</p> <p>La planeación le da seguridad y mejora el aprovechamiento de la clase, ya que si planea, piensa en el material que tiene que preparar para el desarrollo de la clase.</p> <p>Lo único común en las clases es</p> <ul style="list-style-type: none"> - El saludo - Ejercicios para disponer al grupo - Desarrollo del tema de la clase 			<p>ves una clase o una actividad, lo que sucede es que además de que no descubres lo que puedes tener para las otras, si en la que te topaste no eres bueno vas a terminar odiándola de por vida”</p>
Cuatro	<p>Talleres de teatro</p> <p>Actriz egresada de la Escuela Nacional de Arte Teatral, generación 2000-2004.</p> <p>Estudio un año de filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde también estudió algunas asignaturas aisladas de Teatro.</p> <p>Además de su trabajo como docente se trabaja en el área de producción de una empresa de espectáculos y como actriz en proyectos independientes</p>	<p>No conoce el plan y programas de la SEP. La escuela no cuenta con programas, cuando ella llegó solo le dijeron “tu llevas la clase de teatro, mas o menos vemos esto, ve qué es lo que vas a dar y nos entregas tu planeación”.</p> <p>Ella cree que por la misma naturaleza del artista, tiende a no apegarse a una sola estructura. “Hay tantas posibilidades en el arte que es difícil apegarse a una sola”. Conoce el plan de Secundaria y al respecto dice “ Yo no daría eso, no le entiendo, no me late, no es cierto [...]pero en la práctica dices creo que si funciona”</p> <p>No tiene una planeación clara, muchas veces solo piensa en la temática que va a ver ese día y</p>	<p>Cuando empezó en la escuela planeaba la clase pero en la práctica ciertas cosas le quedaban grandes o chicas, su planeación se descomponía y tenía que improvisar. Tenía que cambiar de acuerdo al grupo.</p> <p>Otro factor que provoca un cambio en la planeación son los imprevistos, como se trabaja también con la emotividad algunas veces se provocan cosas fuera del plan y se tiene que cortar la actividad y cambiar repentinamente.</p> <p>Menciona que también hay que estar muy atentos en lo corporal porque a veces ocurren accidentes.</p>	<p>Planeación clara de la clase</p> <p>Dominio de la actividad a realizar.</p> <p>Disposición a dar. Generosidad</p> <p>El juego es fundamental porque eso crea dinámicas, crea reglas de juego. El juego establece un orden.</p> <p>El juego te divierte y un niño divertido es un niño motivado</p> <p>En el juego no hay regañeo.</p> <p>En el teatro no regañas, conduces</p> <p>Lo fundamental es la confianza que se da en la relación maestro-alumno.</p>	<p>Al principio intentó apoyarse con la materia de español, pero como le daba clase a todos los grupos resultó muy complicado el tener que ir con cada maestra para ver de que manera podían colaborar.</p> <p>Aunque tenía la intención casi no pudo apoyarse con otras materias, como la de danza, por cuestión de horarios.</p> <p>La escuela en la que trabajó tenía clases independientes de Teatro, Danza y Música, pero cada maestro trabajaba por su lado. Además, a ella le parece demasiado “ A primera vista suena bien pero yo creo que se pretende abarcar tanto que no se</p>

		<p>más o menos como la llevaría a cabo. Al principio si hacía una planeación de acuerdo a lo que ella creía que tenía que ver, luego comenzó a dar las “cosas” como se fueran necesitando. Era más fácil planear cuando había un proyecto claro, por ejemplo cuando se acercaba la fecha de las clases abiertas, entonces todo lo que se hacía se encaminaba a la presentación.</p> <p>Para planear una clase es necesario conocer al grupo, porque entonces es “[...] a ver, con este grupo me toca esto, chin no lo voy a ver, de plano no puedo, no soy capaz. Con este otro grupo, ah con este grupo me voy hasta la cocina y sé que me va a responder súper bien porque su atención es muy buena y se va a lograr algo”. Como una estructura básica, comienza con un ejercicio de respiración, luego un pequeño calentamiento y después una actividad grupal que les gustara. Después comienza con el tema que tocara para ese día y lo desarrolla.</p>			<p>abarca nada [...] llega el momento en que los niños se hartan, porque es como mucha carga por muchos lados y no sé, como si no estuviera bien dirigida”</p> <p>Al tratar de integrar los contenidos de danza se encuentra con el problema de que son muchos niños y el espacio es muy reducido. En el caso de las artes plásticas las trabajaban con relación al teatro, en la creación de utilería, vestuario y escenografía. La música se utilizaba en varios momentos del proceso: para hacer calentamiento, para hacer ejercicios, para ciertas situaciones, para crear determinada atmósfera en algunas escenas. “La música los anima a hacer cosas específicas”</p> <p>No solo utilizaba música grabada, también hacían exploraciones con sus voces teniendo conciencia de los tiempos y los ritmos, decir un texto y jugar con voces, jugar con intenciones y con voces.</p> <p>La maestra cree que definitivamente el teatro sirve para integrar las otras disciplinas, pero la principal dificultad que ella tenía para hacerlo es que sus grupos eran muy grandes.</p>
Cinco	Actriz egresada de la ENAT, generación 1998-2002.	Desde que entró ella fue creando se propio sistema, su	Es necesario ser observadores para darse	Juegos todo el tiempo, explicar todo por medio del	“Creo que el teatro es lo que puede englobar todas las

<p>Dos años de literatura dramática en la facultad de Filosofía y letras de la UNAM</p> <p>Cursos de Improvisación Musical.</p> <p>Talleres de Técnica Clown, Música, Danza contemporánea y Flamenco</p>	<p>propio método y sus propios objetivos dentro del grupo.</p> <p>Se vio en la necesidad de crear un método y un programa para cada grupo de edades.</p> <p>Conoce el programa de la SEP, pero no le sirve para sus clases. “No tuve un manual de la SEP y aunque lo hubiera tenido no lo hubiera consultado porque siempre se orientan a cosas que a veces ni el propio maestro tiene herramientas para hacer”</p> <p>En un principio se basó en el libro del maestro, pero conforme fue trabajando con los niños fue estructurando su método de trabajo.</p> <p>Estructura básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad que capte la atención de todos, algo que no implique tanta explicación. - Ligeramente calentamiento - Plática sobre un tema de teatro en específico. Que ellos mismos vayan relacionando la temática con su experiencia - Recapitulación de las ideas centrales - Organización de un trabajo escénico sobre la temática - Pequeña representación <p>Está de acuerdo con que haya un plan de la SEP, pero que también especifique que hay que ser observadores con los alumnos, para no obligarlos a hacer algo que no les gusta hacer.</p>	<p>cuenta si los niños están aprovechando la actividad y si no es así cambiarla.</p> <p>Como es una estructura muy flexible hay una gran cantidad de ejercicios que pueden utilizarse para el mismo fin sin la necesidad de salirse de la estructura.</p> <p>No le sucede muy seguido que tenga cambiar en la misma clase, más bien en cada clase se da cuenta por donde tiene que ir la siguiente.</p>	<p>juego.</p> <p>Realizar la clase en base a preguntas. “[...]Yo siempre lanzo preguntas y son ellos los que van armando todo”</p> <p>Siempre terminar con una presentación de trabajos</p> <p>Motivar a los niños</p> <p>No dejar tareas y trabajar todo en clase</p> <p>Utilizar motivaciones y detonadores que sean de su generación.</p> <p>“Lo fundamental es que ellos se den cuenta de que lo que hacen tiene que ver con su vida”</p> <p>“Es muy importante que ellos manifiesten lo que piensen, lo que sienten, directamente sin prejuicios, sin instrucciones que los desvíen y que los hagan hacer algo que no piensan, que lo plasmen en una obra de arte”</p> <p>Concebir el arte como libertad</p>	<p>disciplinas de la educación artística, porque había veces que montábamos obras musicales en las que cantaban, bailaban, ellos mismos componían las letras de las canciones, hacían sus vestuarios, pintaban sus escenografías”</p> <p>El abordar la educación artística desde distintas disciplinas aporta herramientas a los niños para los problemas cotidianos de nuestra sociedad.</p>
--	--	---	---	---

BIBLIOGRAFÍA

Ander Egg, Ezequiel (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

ANUIES (1979). *Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior*. México: ANUIES.

Argudín, Luis (2008). *La espiral y el tiempo: Juicio, genio y juego en Kant y Schiller*. México: UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas.

Arnheim, Rudolph (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Bertalanffy, Ludwig von (1974). *Teoría general de sistemas*. Madrid: FCE.

Bustamante, Maris (1997). Moda, glamour y seriedad en el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario artístico. *Revista Educación Artística*. No. 16. México: INBA.

Casanova, María Antonia (2002). La evaluación y la atención a la diversidad: técnicas y procedimientos. En Castillo Arredondo, Santiago, *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

CENART (2007) *Tríptico promocional del centro nacional de las artes*. México: CENART

Cullen, Carlos A. (2004). *Filosofía cultura y racionalidad crítica: Nuevos caminos para pensar la educación*. Buenos Aires: Stella.

Danto, Arthur C. (2003). *Después del fin del arte*. Buenos aires, Argentina: Paidós.

Dewey, John (2002). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. España: Paidós

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Eisner, Elliot (1987). *Procesos cognitivos y currículum: Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

Eisner, Elliot (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Ferreiro, Alejandra (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: CONACULTA, INBA, CENART y Colegio de estudios de Postgrado de la ciudad de México.

Ferreiro, Alejandra (2003). *Posibilidades de la noción de experiencia en la investigación educativa*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara: COMIE.

Freire, Paulo (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI editores.

Johansen Bertoglio, Oscar (2008). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Limusa.

Martinello, Marian L. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.

Morin, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO

Morin, Edgar (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral

Morin, Edgar (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Morin, Edgar (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión.

Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.

Prott, Brigitte (2004). *Pedagogía de la motivación. Como despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea.

Wallerstein, Immanuel (1997). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI

Salinas, Dino (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. España: GRAO.

Schafer. Murray R. (2004). *El rinoceronte en el Aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana

Schiller Friedrich (1990). *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Antropos

SEP (1993). *Planes y programas de educación primaria*. México: SEP

SEP (2000). *Libro para el maestro. Educación artística. Primaria*. México: SEP

SEP (2001). *Plan nacional de educación*. México: SEP

Torres Santomé, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.