

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***La imagen como nodo. Vínculo entre la literatura y las artes visuales en
Telesecundaria***

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

Adriana Janneth Córdoba Triana

Director de tesis: **Mtro. Manuel Francisco González Hernández**

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

México, D.F.

Octubre 2014

“El papel del lector, recordémoslo, es activo, no pasivo. El escritor, haciendo uso de la palabra, igual que los otros artistas, tiene que apelar primordialmente a los sentidos si su deseo es “llegar al manantial secreto de las respuestas emocionales”. Incapaz de representar objetos en forma tangible, el escritor debe seleccionar imágenes significativas que estimulen a su lector a emprender el proceso de recreación sensitiva e intelectual. Cuanto mayor sea la habilidad del lector para responder al estímulo de la palabra, y mayor su capacidad de saborear todo lo que las palabras pueden entrañar de ritmo, sonido e imagen, más plena podrá ser su participación emocional e intelectual en la obra literaria como un todo. A cambio, la literatura ayudará al lector a aguzar su atención hacia la cualidad sensorial de la experiencia. Este entrenamiento es sumamente necesario en nuestra sociedad, orientada a descuidar la cualidad de los medios en su obsesión por los fines prácticos.”

Louise M. Rosenblatt
La literatura como exploración
p.75

Dedicatoria

*Al gato que cuida mis sueños y mi andar,
gracias por los maullidos desde el jardín hermoso que cuidas.*

Gracias papá por tu eterna compañía.

A mi mamá por su lucha diaria, silenciosa y llena de esperanza.

A mi hermano por sus palabras de aliento y por cuidar de mi mamá.

*A mi abuelita Edelmira, mi tía Nancy,
mis primas Laura y Karen por sus correos
llenos de historias asombrosa y su gran apoyo.*

Agradecimientos

A CONACYT, a la Universidad Pedagógica Nacional, al Centro Nacional de las Artes y Secretaría de Educación de Bogotá.

A Francisco mi tutor, que con sus consejos y gran apoyo guio el camino para concluir esta investigación.

A Alejandra por brindarme la oportunidad de participar en el proyecto y por sus sugerencias de las que siempre aprendí.

A Victoria por permitirme una mirada amplia y entusiasta de la educación artística en sus clases, por acogerme y resaltarle la importancia de disfrutar cada instante.

A Elizabeth por gran comprensión del proceso interdisciplinario que propuse y su mirada que fortaleció la idea de la necesidad de difundir en la escuela la apreciación artística de la literatura.

A David y Alma Dea por propiciar durante los seminarios espacios para repensar mi rol como acompañante y motivadora de procesos en educación artística.

A Mayra y Mónica del Cenart por sus palabras positivas, por sus manos extendidas dispuestas a ayudar y por la buena vibra.

A María una niña jaguar que escapó de una historieta y me enseñó con tanto cariño el gran valor de la amistad, del abrazo, de la sorpresa y de lo importante que es el otro en nuestro andar. También a su maravillosa familia que me recibió como a una integrante más.

A Alberto que con su escucha, consejos y apoyo me enseñó que las historias no terminan cuando el telón baja.

A mis compañeros Mariela, Mayari, Guadalupe, Gerardo y Miguel con quienes reconocí otras posibilidades de la exploración artística.

A Lucho quien apostó por este sueño del viaje y me convenció de que todo es posible hacerlo little by little.

A Efraín por recordarme a leer lo sutil del paisaje a pesar de las inclemencias del tiempo, por su compañía y los viajes.

A Youselyn y su familia quienes me acogieron en su casa cuando llegué con mis maletas llenas de esperanza.

A México un país que siempre me sorprendió, que me hizo revivir la vida pasada y sentirme como en casa.

A Dania, Micho, Karina y Paola quienes luchan diariamente con los libros bajo el brazo y de quienes aprendí su amor por la literatura.

A los amigos de la escuela, de la licenciatura y de la vida con quienes compartí historias por chat e hicieron que se borrara el tiempo y el espacio: Andrés, Carlos, Carolina, Katerin, Sara.

Índice

Índice.....	4
Introducción.....	7
1. Contexto de la telesecundaria y la educación artística.....	20
1.1 Orígenes y evolución de la Telesecundaria en México.....	21
1.2 Las artes en la escuela básica.....	28
1.2.1 Bases teóricas del proyecto Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria.....	35
1.2.2 Interrelaciones entre las disciplinas artísticas en la Telesecundaria Diego Rivera.....	45
2. Construcción y análisis de la secuencia didáctica para el taller en artes visuales.....	53
2.1 Elementos para la construcción de la secuencia didáctica.....	53
2.1.1 El texto literario.....	53
2.1.2 Temática medioambiental.....	59
2.1.3 Formas de aprendizaje.....	61
2.2 Secuencias didácticas del proyecto <i>Basura-reciclaje</i>	65
3. El trabajo de los estudiantes en el taller de artes visuales y literatura.....	85
3.1 Proyecto <i>Basura-reciclaje</i>	85
3.1.1 El hecho artístico.....	87
3.1.2 Hallazgo de los vínculos entre artes visuales y literatura: Interdisciplina temática.....	107
3.2 Proyecto <i>Reforestación</i>	110
4. La imagen: concepto articulador entre el texto literario y el objeto plástico.....	114
4.1 El concepto: Imagen.....	114
4.1.1 La imagen inmaterial.....	116
4.1.2 La imagen sensible.....	119
4.2 Los vínculos entre diferentes tipos de imagen sensible. Del soporte literario al gráfico.....	124
4.3 La permanencia de los elementos del paisaje y la reelaboración de las imágenes sensibles: Del soporte gráfico y literario al escénico y sonoro.....	139
Conclusiones.....	151
Referencias.....	159

Índice de figuras

<i>Figura 1</i> Reunión con los docentes y especialistas-acompañantes.....	36
<i>Figura 2</i> Contexto	37
<i>Figura 3</i> Paisaje de la Telesecundaria.....	43
<i>Figura 4</i> Tránsito de la imagen de la copla	44
<i>Figura 5</i> Docentes y estudiantes el día de la socialización del performance y la instalación	46
<i>Figura 6</i> Modalidades de interdisciplina.....	48
<i>Figura 7</i> Nodo proyecto	49
<i>Figura 8</i> Nodo secuencia	51
<i>Figura 9</i> Trabajo de ilustración de las coplas.....	61
<i>Figura 10</i> Exploraciones en el contexto.....	68
<i>Figura 11</i> Tránsitos de la imagen de la copla	72
<i>Figura 12</i> Exploración con material de reciclaje.....	80
<i>Figura 13</i> Configuración de la instalación	83
<i>Figura 14</i> Ejercicios de percepción.....	88
<i>Figura 15</i> Percepción guiada del entorno.....	91
<i>Figura 16</i> Actividades en relación al concepto entorno.....	92
<i>Figura 17</i> Proceso de configuración de la instalación	94
<i>Figura 18</i> Diseño del entorno	95
<i>Figura 19</i> Geometrización.....	95
<i>Figura 20</i> Configuración del animal de la copla	95
<i>Figura 21</i> Coplas	96
<i>Figura 22</i> Exploraciones a partir de la imagen del ocelote.....	97
<i>Figura 23</i> Proceso configuración para el animal en material de reciclaje	98
<i>Figura 24</i> Diseño del colibrí	99

<i>Figura 25</i> Socialización del performance.....	100
<i>Figura 26</i> Proceso de configuración del animal con material de reciclaje	101
<i>Figura 27</i> Proceso de configuración de la copla	102
<i>Figura 28</i> Resonancia de la imagen de la copla de la serpiente	103
<i>Figura 29</i> Resonancia de la imagen de la copla de la serpiente	103
<i>Figura 30</i> Ruta de configuración del hecho artístico.....	105
<i>Figura 31</i> Nodo paisaje	109
<i>Figura 32</i> Representación del mito El conejo en la luna.....	122
<i>Figura 33</i> Actividad de cierre primera sesión.....	128
<i>Figura 34</i> Estructura del nodo paisaje	140
<i>Figura 35</i> Resonancia de la imagen del águila.....	145
<i>Figura 36</i> Nodo copla.....	146
<i>Figura 37</i> Durante la socialización del rap	146
<i>Figura 38</i> Nodo mito.....	147
<i>Figura 39</i> Proceso de configuración de la instalación	148
<i>Figura 40</i> Resonancia de la imagen del árbol	150

Introducción

Mi interés hacia los procesos de los estudiantes relacionados con la configuración de objetos artísticos¹ a partir de imágenes, me ha llevado a vincular la lectura del texto literario con el trabajo plástico. Fue una idea que surgió a partir de los hallazgos en la investigación que realicé para mi tesis de licenciatura, en ese entonces busqué proponer diferentes maneras de acercar las artes plásticas a la población con discapacidad visual. Realicé varios talleres con amigos, niños invidentes y estudiantes de secundaria, donde a partir de la sensorialidad producida por un bodegón de Cézanne adaptado a la tercera dimensión y con frutas reales, que luego se comían entre todos, existía la necesidad de expresar ideas o recuerdos surgidos en ese momento mediante frases, palabras o versos en un trozo de papel.

Más adelante, al integrarme como participante en talleres de literatura para maestros y animadores a la lectura², asistí a sesiones de promoción de lectura con diferente tipo de población, allí visualicé el impacto de leer en voz alta, de establecer un diálogo con el lector-oyente por medio de la pregunta y de observar cómo un mismo texto provoca diferentes opiniones que evidencian formas de estar en el mundo y de interactuar con los demás.

Con esta experiencia y las dudas sobre lo que podría provocar en la clase de artes en la escuela pública donde trabajaba en Bogotá, decidí realizar el taller con mis estudiantes de último grado del bachillerato, introduje antes del proceso de

¹ A lo largo del presente documento, me referiré con el término configuración del objeto artístico ya que dentro de éste término, se concibe que dicho objeto tiene origen tras una serie de procesos reflexivos y perceptivos experimentados por quien lo construye, y materializa de forma única, no en masa a modo de proceso industrial, y cuya característica a nivel estético es la condición abierta de comunicar para que el espectador lo interprete, pero dentro de unos límites planteados por la historicidad del mismo. Aquí es que la hermenéutica de la estética explica que no se puede interpretar ni dar sentido ilimitadamente. El objeto artístico es el resultado y punto de partida del proceso complejo de transformación de la materia por medio de la cual el hombre construye y comunica. (De la Calle, 1981)

² Asistí a Asolectura, fundación colombiana dedicada a la promoción de la lectura en escuelas con el acompañamiento de escritores y en espacios no convencionales, además esta institución realiza talleres y conferencias para docentes y bibliotecarios.

comer el bodegón, la lectura de un poema que sugería sabores y colores de diversas frutas.

A partir de aquella experiencia descubrí que la literatura puede ser valorada como un hecho artístico³ por parte de los estudiantes, y además ser la iniciadora de procesos perceptivos, imaginativos y creativos. Ya que entre las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes en el ámbito de las artes visuales, está la creación de imágenes bidimensionales.

Suelen ser muy amplias las posibilidades y recursos con los que se encuentran los estudiantes para configurar sólo una imagen, entonces la dificultad de escoger entre una u otra opción gráfica es permanente. En mi experiencia como docente en ocasiones los jóvenes me han expresado que no cuentan con absolutamente ninguna idea, lo que realmente puede suceder es que tienen la dificultad de elegir una o de reconocer la manera de expresar dicha imagen desde su interior por medio del material plástico.

La intención de acercar el texto literario a los estudiantes en el proceso de producción en artes visuales, fue fomentar una mirada estética al texto tal como se visualiza y contempla un objeto artístico, lo que permitió percibir propiedades sensoriales que pueden ser materializadas tras experimentar con los elementos conceptuales y visuales de las artes plásticas.

Después del ingreso a la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de especialización en educación artística, me convocaron al proyecto *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria*, el cual coordinó la Doctora Alejandra Ferreiro con apoyo del INBAL y la beca de educación artística 2011. La metodología de intervención fue el acompañamiento⁴

³ Afirmo esto porque en aquella experiencia los estudiantes entre los dieciséis y dieciocho años se mostraron reacios a la presencia de un texto literario en la clase de artes plásticas. Expresaron que para el texto estaba el espacio en la clase de español. Finalizando el taller con el bodegón, comunicaron que la experiencia con el texto sí había sido diferente a la que ellos conocían.

⁴ Se describen sus características en el apartado 1.2.1 Bases teóricas del proyecto *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria*.

docente, éste permitió compartir conocimientos entre especialistas-acompañantes⁵ y los profesores de la telesecundaria.

La experiencia de algunos integrantes del grupo quienes habían participado en el proyecto *Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes en la educación secundaria en el marco de la reforma integral de la educación básica* apoyado por la convocatoria CONACULTA/INBAL 2010, permitió implementar las etapas del trabajo por proyectos propuesto por Hernández⁶ (2011), una estrategia para la planeación que fue la secuencia didáctica o de aprendizaje,⁷ y las orientaciones pedagógicas del campo de desarrollo para la convivencia en el que están incluidas las artes. Estas nociones teóricas y metodológicas permitieron establecer las acciones de intervención en la Telesecundaria por parte del equipo de especialistas-acompañantes.

El proyecto se llevó a cabo una vez cada semana en la Telesecundaria Diego Rivera ubicada en la población de Tequexquináhuac, Texcoco, al este del Estado de México, desde agosto de 2012 hasta julio de 2013. Desde el inicio del ciclo escolar la Telesecundaria se integró al programa Escuelas de tiempo completo en las líneas de arte y aultura⁸, aprendizaje de inglés, fortalecimiento de los aprendizajes y recreación y desarrollo físico.

El proyecto *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria*, se desarrolló en cuatro etapas:

- Primera etapa: Acercamiento a la Telesecundaria y planeación del proyecto Junio de 2012.

⁵ Se designa así en esta investigación a los maestros que desde su disciplina artística realizaron el apoyo a los docentes de la Telesecundaria, brindándoles herramientas teóricas y metodológicas según ellos las solicitaran, esto con el fin de que emprendieran por sí mismos la planeación y la puesta en marcha de sesiones de trabajo para desarrollar un proyecto artístico. Hubo especialistas-acompañantes en teatro, danza, música, visuales y literatura.

⁶ En el apartado 1.2.1 Bases teóricas del proyecto de acompañamiento se describen las etapas que conforman esta metodología.

⁷ Se profundizan sus características en el apartado 1.2.1 Bases teóricas del proyecto de acompañamiento y en el 2.2 Secuencias didácticas del proyecto *Basura-Reciclaje*.

⁸ En esta línea de trabajo fue donde se desarrolló el proyecto y tuvo incidencia la intervención del equipo de especialistas-acompañantes.

Cuando ingresé al proyecto *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria*, ya se habían realizado dos encuentros con los docentes en la Telesecundaria como parte de esta etapa, a partir de las actas realizadas en estas reuniones, noté en éstas que se construyó conjuntamente el proyecto que dio inicio al acompañamiento, también que se dialogó con los docentes y algunos especialistas-acompañantes sobre la metodología del acompañamiento y los objetivos del proyecto, además de la importancia de las artes para los jóvenes durante el proceso de aprendizaje escolar.⁹

En esta etapa se exhortó a los docentes para que, poco a poco las actividades fueran lideradas por ellos desde la planeación hasta la realización de éstas.

- Segunda etapa: Proyecto *Basura-reciclaje*: Agosto a Noviembre de 2012. Los profesores de la Telesecundaria propusieron este proyecto a partir de la etapa anterior en donde se les motivó a observar las necesidades e intereses de los estudiantes para definir ésta temática.

Cuando el equipo de trabajo indagó sobre mi forma de participación y de la aplicación de mi proyecto de tesis, sugerí ser lectora en cada taller¹⁰ de artes visuales de un texto literario relacionado con el tema y buscar su relación con las actividades que planeaba el maestro Francisco, especialista-acompañante de artes visuales y con quien trabajé en dupla docente.

De esta manera realicé la lectura en voz alta de textos literarios breves durante la exploración perceptual del contexto e indagué sobre las interpretaciones realizadas por los estudiantes. Las preguntas realizadas a los estudiantes

⁹ Información recabada del relato etnográfico elaborado por la maestra Rosa María Rivera García quien tuvo el rol de asistente de investigación.

¹⁰ En el Diccionario de la lengua española DRAE se señala que es un término que proviene del francés *Atelier*, es definido como el lugar en que se trabaja una obra de manos; también como una escuela o seminario de ciencias o artes y cómo el conjunto de colaboradores de un maestro. Ander Egg lo define como “una forma de enseñar, y, sobretodo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente”. (1999a, p.14) Posee un ambiente sugerente para la realización de actividades creativas y de experimentación. En esta intervención el especialista-acompañante guía al estudiante en la exploración mediante un ejercicio de diálogo a partir de preguntas, para que sea el joven quien construya su propio conocimiento.

estuvieron relacionadas con las imágenes descritas en el texto y las evocadas por este. En ocasiones también asesoré a los estudiantes durante la exploración del material en las actividades propuestas por el maestro Francisco.

Nuestra función en esta primera etapa fue brindarles a los docentes algunas herramientas metodológicas como el uso de la pregunta para detonar el trabajo exploratorio en danza, música, teatro y artes visuales,¹¹ ésta última disciplina vinculada con la literatura. Por esta razón ellos observaron el desarrollo de las actividades en las sesiones, con el fin de apropiarse e integrar a sus prácticas estas formas de trabajo, y más adelante planear y guiar sus propias sesiones.

Desde el punto de vista del trabajo artístico que realizaron los estudiantes, aspecto a analizar en esta investigación, esta segunda etapa se caracterizó por la exploración a través de las diferentes artes para la configuración de una instalación y un performance. La primera se refiere a una manifestación plástica que le permite al espectador interactuar con ella y transitarla, la instalación genera y/o resignifica un espacio ya que es construida a partir de las características del lugar que se pretende intervenir. Algunos ejemplos de instalaciones son: el trabajo de Christo y Jeanne-Claude artistas de Bulgaria y Marruecos respectivamente quienes diseñan objetos artísticos a gran escala bajo los conceptos de paquete o cobertura, de tal forma han envuelto con telas diversos edificios, esculturas o lugares de diferentes partes del mundo como el Pont Neuf de París, 178 árboles del Parque Berowe en Suiza y el edificio del Reichstag en Alemania entre otros. Dependiendo de la intención del artista se usan objetos, fotos, video, escenografías, elementos arquitectónicos; otras posibilidades de la instalación es la foto-intervención, video-instalación e instalación sonora, por nombrar sólo algunas.

Y la segunda es una acción artística que incluye el trabajo corporal y plástico en un momento y espacios determinados, donde el cuerpo interactúa con objetos, el

¹¹ Nombre que a lo largo del documento lo uso para referirme al taller, en ocasiones utilizo el término artes plásticas para referirme al trabajo bidimensional y tridimensional de los estudiantes cuando exploran con el material de reciclaje, los lápices de colores, las crayolas y la plastilina.

performance es efímero, intangible, es posible hacer registro, se considera que posee contenido conceptual ya que tiene el fin de provocar una reflexión o provocación hacia alguna temática social, política, económica, cultural, etc. Un artista representativo del performance es Joseph Beuys quien en 1974 convive durante siete días con un coyote dentro de una galería de New York, único lugar en el que permaneció, allí realizó diversas actividades como apilar periódicos, hablar con el animal, ofrecerle diversos objetos para ganar su confianza y finalmente el último día el artista abraza al coyote. Beuys expresó en una entrevista que su intención fue crear una metáfora en relación con

...la historia de la persecución de los indios norteamericanos, además de la relación completa entre Estados Unidos y Europa [...]. Quería concentrarme sólo en el coyote. Quería incomunicarme, aislarme, no ver de Estados Unidos más que el coyote [...] e intercambiar roles con él.¹²

Para emprender la configuración de estas expresiones artísticas en la Telesecundaria, los estudiantes fueron organizados en dos grupos, así que la mitad de los de segundo grado trabajaron con los de primero y los restantes con los de tercero. Cada grupo trabajó dos horas los miércoles en dos talleres alternándose cada hora en el de artes visuales y literatura, y en el de danza, música y teatro.¹³

El motivo del análisis en esta investigación será comprender el trabajo de los estudiantes en el taller de artes visuales y literatura durante esta etapa.

- Tercera etapa: Diciembre de 2012: Talleres a docentes.

Fue necesario desarrollar esta etapa para permitir la vivencia del maestro a partir del reconocimiento de las metodologías de trabajo llevadas a cabo por los especialistas-acompañantes de danza, artes visuales, literatura, teatro y música,

¹² Recuperado de: <http://www.revistaimprescindibles.com/arte/escultura/joseph-beuys-i-like-america-and-america-likes-me-coyote>

¹³ Las dos primeras sesiones los estudiantes experimentaron los talleres de visuales e independientemente se trabajaba en música, teatro y danza, pero al analizar el tiempo disponible para trabajar con los estudiantes, se unificaron en la tercera sesión esto tres últimos. En esta etapa del proyecto se realizaron diez sesiones de las cuales ocho se llevaron a cabo a partir de la secuencia didáctica, de las dos restantes una fue dedicada a organizar algunos aspectos logísticos de los productos artísticos previo a la socialización y en la última sesión se realizó la muestra de la instalación y del performance frente a padres de familia y el director de la Telesecundaria.

durante éstos se resolvieron las inquietudes de los docentes respecto al desarrollo de secuencias didácticas en educación artística y nuevamente se les exhortó a la construcción de otros proyectos similares al anterior pero que fueran dirigidos por ellos y donde contarían aún con el acompañamiento del equipo de especialistas.

- Cuarta etapa: *Reforestación*. De febrero a junio de 2013.

Al inicio del ciclo escolar los docentes presentaron el segundo proyecto, la temática que surgió por su propio interés fue la Reforestación, como mecanismo para contrarrestar el problema ambiental a causa de la explotación de recursos minerales en la zona y que afecta la población donde está ubicada la Telesecundaria. Con esta propuesta temática se buscó involucrar a los estudiantes en el cuidado de su entorno y construir un jardín botánico dentro de la institución. Para el proyecto de Reforestación se continuó con el acompañamiento al docente que mostró interés en el proyecto.¹⁴

Durante esta etapa se realizaron visitas alternadas de los especialistas-acompañantes según la necesidad del docente, quien realizaba el trabajo relacionado con el proyecto dos veces a la semana, de las cuales una de ellas los especialistas-acompañantes presenciamos su sesión y resolvimos sus dudas con el fin de que continuara el desarrollo el próximo día en esa semana él solo, y luego nos relataba su experiencia.

Se usaron dos aplicaciones web¹⁵ para conocer la propuesta que llevaría a cabo el maestro con sus estudiantes semanalmente, los especialistas-acompañantes sugerimos algunos aspectos de orden logístico y brindamos información teórica específica de alguna disciplina artística, según lo requerido por el docente, ya que él planteaba toda la organización de la secuencia.

¹⁴ Luego de otra socialización del trabajo realizado con el proyecto *Basura-reciclaje* frente a la comunidad educativa de la zona a mediados de febrero, en el Centro Cultural Mexiquense, continuó sólo uno de los tres docentes que participaron en esa experiencia, el docente de primer año. Por diferentes motivos permanecieron de forma discontinua los docentes de segundo y tercer grado, uno de ellos directamente comunicó el abandono de su participación en el proyecto por motivos de un próximo traslado a otra escuela.

¹⁵ Una brinda un servicio de almacenamiento de archivos y la otra es una red social.

En este documento, se interpretan las sesiones de la primera etapa ya que los datos de la intervención fueron obtenidos de manera directa,¹⁶ se evidencia la presencia del texto en el trabajo perceptual de los estudiantes, y se subraya el abordaje del texto como objeto artístico para el trabajo perceptual, reflexivo y productivo de los jóvenes. Sin embargo, describo brevemente el proyecto *Reforestación* para visualizar los vínculos entre las artes visuales y la literatura así como el impacto del taller realizado para los docentes en la tercera etapa del proyecto.

El carácter de esta investigación fue de tipo cualitativa, en la que retomé la perspectiva de Eisner (1998), ya que esta indagación pretende comprender lo que hacen los estudiantes y docentes en la escuela, visualizando los hechos que ellos fueron capaces de crear dentro de su contexto. Para la comprensión de la actividad del estudiante, recurrí al concepto de configuración del hecho artístico desarrollado por De la Calle (1981) a partir éste el autor reflexionó sobre los procesos artísticos profesionales, además tengo en cuenta las fases por las que transita el sujeto que materializa una idea y con otros conceptos que expone Acha.

Recurro al campo de la crítica de arte porque en mi experiencia docente he hallado consonancia con la idea de Acha, debemos superar actividades que limitan el reconocimiento de la actividad plástica como el dibujo mimético y la construcción de objetos para fechas especiales, en lugar de esto,

Es preferible, pues, dar a los niños una idea más real y completa del fenómeno social que es el arte, hablarles de las actividades de producción, distribución y consumo artísticos por separado, así como de la importancia, en [de] las artes, de [en] la sociedad o el proceso colectivo. (Acha, 2011a, p.56)

¹⁶ En mi rol dentro del equipo de especialistas-acompañantes, me considero observadora participante que en palabras de Emerson (1981) citado por Taylor y Bogdan, R, 1994, p. 172, es quien adopta una actitud perceptiva frente a la reacción de las personas ante su presencia e interactuando con ellos. Esta técnica de recolección de datos fue la forma de hacer presencia por mi parte durante la primera etapa en el aula del taller de artes visuales, y permitió recoger datos de forma directa (hablaba con los estudiantes, escuchaba sus experiencias, anécdotas y ayudaba a resolver sus dudas sobre algún ejercicio), incluso sabían que estaba realizando una investigación sobre lo que ellos llevaban a cabo. Estos factores aportaron durante el análisis mayor seguridad en la validez de las interpretaciones y conclusiones. (Taylor & R. Bogdan, 1994, p.173)

Por otra parte, encuentro en el campo profesional del arte algunos aspectos de la configuración artística interdisciplinaria que permiten observar la forma en que se pueden vincular las disciplinas artísticas, por ejemplo, al presenciar manifestaciones actuales como la poesía visual, la poesía expandida, la videoinstalación, el performance y la gráfica expandida donde se exploran, traspasan y modifican los límites convencionales de la literatura, la danza, la música, el teatro, las artes plásticas y visuales a partir de la experimentación de las dimensiones de tiempo y espacio, materiales y vínculos con otras disciplinas para la configuración de la imagen.

Existen antecedentes de investigación relacionados con esta interacción entre las artes en el aula escolar, uno de estos es la tesis “Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de estrategias integradoras de aprendizaje artístico”, en donde Ortega (2009) analiza el concepto de interdisciplina, aprendizaje y experiencia con el fin de promover prácticas en el aula donde los estudiantes como sujetos activos construyan y vivencien sus propias experiencias estéticas y artísticas. Respecto a la propuesta de integración de las disciplinas el autor señala, que es importante iniciar el proceso a partir del interés de los estudiantes, en donde el maestro observa los avances y dificultades, así que guía, acompaña, escucha, motiva y fomenta el trabajo grupal.

En su investigación Ortega (2009) propone estructuras para la planeación de sesiones que propicien experiencias integrales en el aprendizaje artístico, a partir de recursos metodológicos que dispongan, detonen, motiven la exploración, la representación, la evaluación y el diálogo. Concluye que las disciplinas artísticas poseen puntos de encuentro que favorecen la integración y se pueden evidenciar dichos vínculos en el proceso o en el producto.

En otra tesis consultada Pastor (2012), afirma que la interrelación de las artes es histórica y le proporciona al ámbito educativo herramientas para experimentar procesos creativos, disfrutar el arte y descubrir vías para la expresión de la sensibilidad, además del fortalecimiento de habilidades en los estudiantes, de la misma manera que Ortega (2009) afirma que entre las disciplinas artísticas se

pueden hallar conexiones tras identificar parámetros, contenidos y técnicas afines para acceder al conocimiento, con lo cual se consiguen aprendizajes significativos. Señala que la percepción, la creación, el análisis o comprensión son habilidades comunes en las disciplinas artísticas a partir de las cuales se puede establecer la interdisciplina en el proceso y no sólo en el producto.

El objeto de investigación de Pastor (2012) son las repercusiones, relaciones y paralelismos entre las artes plásticas y la danza para desarrollar una aplicación pedagógica que las integre, por lo que realiza una descripción de las relaciones durante los primeros cincuenta años entre las dos disciplinas, reflexiona acerca de las similitudes y diferencias entre éstas, y para hacer visible el vínculo retoma aspectos de la percepción de Arnheim y la fenomenología de Merleau-Ponty relacionados con las posibilidades de conocimiento y percepción del mundo que son favorecidas por la sensibilización del cuerpo, lleva a cabo una serie de prácticas a partir de las que concluye que se logra un aprendizaje artístico y la asimilación de contenidos a partir de la unión del cuerpo, la percepción y la cognición, mejorando además aspectos afectivos y de interacción social entre los estudiantes.

En la presente investigación la interdisciplina que se analiza es la que se establece entre la literatura y las artes visuales, aunque para llegar a comprender esos vínculos fue necesario develar otras interrelaciones entre esas dos disciplinas y la música, la danza y el teatro que pueden ser vistas como las que generaron los vínculos objeto de análisis.

Reconstruí los procesos realizados por los estudiantes en el taller de artes visuales y literatura mediante los registros de video realizados por la ayudante de investigación, mi diario de campo, las fotografías contenidas en un banco de imágenes construido por los aportes de los integrantes del equipo de especialistas-acompañantes¹⁷ y con quienes se realizaron tres entrevistas, una grupal con la participación de los estudiantes de los tres grados, una con los tres

¹⁷ Todas las imágenes que aparecen en este documento provienen de allí.

docentes de la telesecundaria y una con el docente que continuó el proceso hasta el final del ciclo escolar para hallar el vínculo entre las artes visuales y la literatura.

Inicié mi trabajo de intervención en la Telesecundaria Diego Rivera, con los siguientes presupuestos:

- La literatura contiene elementos de carácter estético que predispone el proceso imaginativo de los estudiantes.
- La relación que se puede establecer entre la literatura y las artes visuales se obtiene por la capacidad de producción de imágenes inmateriales, éstas pueden lograr materialidad en el ámbito gráfico mediante los elementos que componen la imagen como: el punto, la línea, el plano, el color, la textura, el volumen, entre otras, lo que permite una evidencia por más tiempo que la descripción de una imagen mediante la palabra hablada.
- No se propicia desde los planes y programas para la básica secundaria un trabajo interdisciplinar en relación con las artes visuales y otra disciplina artística.
- El trabajo en artes visuales en la escuela se lleva a cabo de manera opuesta a los procesos que realizan los artistas.

Entonces se formularon las siguientes preguntas que durante el proceso de construcción de cada capítulo, orientaron la búsqueda de los referentes teóricos, con la finalidad de hallar el sentido a la experiencia de los estudiantes en el taller de artes visuales y literatura. Estas preguntas fueron:

¿Qué elementos permiten integrar la lectura de textos literarios al trabajo en el taller de artes visuales para fortalecer la creación de imágenes sensibles?

¿Cómo se efectúa el proceso de materialización de las imágenes inmateriales durante el proceso de configuración del objeto artístico en los estudiantes de la telesecundaria?

¿Qué procesos de la experiencia de producción de un artista pueden ser propiciados en el aula escolar?

¿Cómo se originan los vínculos entre el texto literario y las artes visuales en el proyecto Basura-reciclaje?

Con estas preguntas, se buscó una aproximación al reconocimiento de procesos artísticos en los estudiantes, dichas preguntas están enfocadas a comprender las acciones llevadas a cabo por ellos durante la primera etapa del proyecto mencionado anteriormente y a partir de éstas lograr el objetivo de la investigación: Crear y analizar una experiencia didáctica en el taller de artes visuales donde fue integrado el texto literario al proceso de construcción de la imagen plástica.

Por lo cual, en el capítulo uno realizo una breve reseña de la historia de la modalidad escolar telesecundaria, se visualizan sus objetivos y metodologías para el trabajo con los estudiantes, durante este rastreo histórico se seleccionaron los que se relacionan con las acciones realizadas por los especialistas-acompañantes durante la intervención. En el siguiente apartado describo los elementos que se sugieren desde diversas fuentes para la enseñanza de las artes en la escuela, enumero los aspectos que estructuraron el proyecto *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria* y que permiten visibilizar las condiciones que favorecieron las interrelaciones entre las disciplinas artísticas a partir de dos modalidades de interdisciplina.

En el capítulo dos se continúa la descripción y análisis desde el punto de vista interdisciplinario, con relación al trabajo realizado en el taller de artes visuales y literatura, donde el texto literario se insertó en el ejercicio perceptivo de los estudiantes que fueron guiados por los especialistas-acompañantes. Se presentan los elementos que estructuraron la secuencia didáctica del taller de artes visuales y literatura, la descripción de ocho sesiones desarrolladas en éste y en los talleres de danza, música y teatro para evidenciar los indicios interdisciplinarios.

En el capítulo tres se realiza la descripción del proceso llevado a cabo por los estudiantes para la configuración de la instalación, se visualiza cómo se aproximan entre sí el texto literario y el trabajo plástico mediante la dupla

docente,¹⁸ se reconoce cómo la mediación que brindó la dupla entre el texto literario y los estudiantes acentuó la percepción del contexto, se devela una ruta de configuración del hecho artístico compuesta por tres tramos, la disposición, la producción y la socialización. Esta ruta evidencia las interacciones que se establecieron durante el trabajo de los estudiantes entre: el texto y el material plástico, el estudiante y su contexto, el estudiante y sus compañeros, la mediación entre el estudiante y los especialistas-acompañantes. Y se encuentra sentido en la imagen como elemento que favoreció el vínculo entre las artes visuales y el texto literario.

Finalmente en el capítulo cuatro se define el concepto de imagen, su clasificación, los diferentes soportes en los que se presenta y cómo los estudiantes realizaron el tránsito de un tipo de soporte a otro durante el proyecto *Basura-Reciclaje*, se describe la modalidad de interdisciplina que se originó a partir del trabajo con la imagen y se reflexiona sobre este concepto al describir la actividad plástica de los estudiantes en el proyecto Reforestación.

¹⁸ Ver apartado 1.2.2 Interrelaciones entre las disciplinas artísticas en la Telesecundaria Diego Rivera.

1. Contexto de la telesecundaria y la educación artística

Este capítulo consta de tres partes, una que contextualiza la educación artística en el ámbito de la telesecundaria, para hallar algunos aspectos teóricos y metodológicos que caracterizaron el trabajo desarrollado por medio del proyecto realizado en la Telesecundaria Diego Rivera.

Mediante un breve recorrido histórico por la evolución de la modalidad de la Telesecundaria en México, se identifican sus objetivos y alcances en la educación de los jóvenes de la Nación. Se enumeran algunas características de las metodologías de enseñanza y herramientas didácticas, para visualizar las particularidades de la educación en este contexto y comprender el uso de las formas de trabajo que se implementaron en el proyecto de acompañamiento.

En la segunda parte se exponen las bases teóricas y metodológicas de la educación artística en esta modalidad escolar y cuál es la forma de trabajo que se plantea desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el plan y programas, en los enfoques del campo de desarrollo personal y para la convivencia, de la cual las artes forman parte, y también en el Programa de la Escuela de Tiempo Completo (PETC) y la línea de trabajo arte y cultura. En estos documentos se sugieren herramientas y estrategias de trabajo para la educación artística y se brindan recomendaciones a las que pueden acceder los maestros para el planteamiento de sus actividades y enriquecer su quehacer docente.

En el último apartado se enumeran las bases teóricas del proyecto *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria*. A partir de estos elementos se visualizan las interrelaciones metodológicas entre las disciplinas artísticas.

1.1 Orígenes y evolución de la Telesecundaria en México

La telesecundaria surgió como una modalidad académica alternativa en el nivel de secundaria en 1968,¹⁹ con antecedentes de la educación rural propiciada por José Vasconcelos durante su periodo a cargo de la SEP entre 1921 y 1923. También por el precedente de las escuelas rurales campesinas promovidas por el presidente Lázaro Cárdenas que fueron exitosas durante la década de 1930. La educación rural tenía un carácter socialista y fue instituida por la Constitución de 1934. Tuvo como misión preparar a los campesinos en el ámbito técnico, social e intelectual para que fueran actores del progreso social.

Durante el gobierno de Cárdenas la escuela rural que se había mantenido hasta ese momento dentro de las aulas, pasó a ser un lugar de encuentro donde la comunidad y el maestro compartían sus saberes, valores y técnicas.

Como acción de innovación en la gestión del fortalecimiento de la escuela, las opciones de organización del sistema educativo plantearon el funcionamiento de las escuelas multigrado y las telesecundarias. Estas últimas fueron ubicadas en el contexto rural donde había gran dispersión de la población por las condiciones geográficas, sociales y económicas que caracterizan los territorios. Antes de implementar esta modalidad académica, se analizaron experiencias en donde la televisión fuera un medio al servicio de la educación y se tomaron en cuenta la Open University del Reino Unido y la Tele Scuola italiana.

Con estos antecedentes, en 1965 se anunció el uso de la televisión en el contexto escolar ya que países como Venezuela, Puerto Rico, Chile, Cuba, Colombia y Brasil habían iniciado entre los años 1952 y 1960 el uso de la televisión con el cual lograron fortalecer sus sistemas educativos (Calixto & Rebollar, 2008).

¹⁹ Las escuelas secundarias surgieron en 1925 durante el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles, al mismo tiempo se estableció la Dirección General de Escuelas secundarias, se promovió la creación de más escuelas en este nivel académico y el cambio a unos planes de estudio que desarrollaran en los estudiantes habilidades de tipo técnico con el fin de relacionar la escuela con la vida social de los años treinta.

En México, para las zonas urbanas y sobrepobladas la telesecundaria se presentó como una alternativa educativa, mientras que para las zonas rurales como manera de solventar la carencia de escuelas y maestros. La misión de las telesecundarias ha sido: Brindar la educación de nivel secundaria a los grupos más vulnerables del país, en donde los principios éticos y el valor de la solidaridad social guíen el trabajo en cada disciplina, con el fin de desarrollar las habilidades requeridas para el ingreso a la educación media.

Durante el gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz entre los años 1964 a 1970, el Licenciado Agustín Yáñez en ese entonces Secretario de Educación Pública, emprendió el plan de alfabetización y educación secundaria por televisión para hacer uso de la radio y la televisión con fines educativos. El desarrollo de esta idea fue encaminada mediante un curso que estuvo a cargo de la Dirección General de Educación Audiovisual dirigida por Álvaro Gálvez y Fuentes.

Las primeras emisiones de los programas del plan de Alfabetización iniciaron en 1967, el Secretario de Educación, Licenciado Yáñez con las acciones que propició, logró triplicar la matrícula en ocho Estados de la República. Tras los buenos resultados de este curso se configuró el plan de estudios del ciclo básico de la educación media, el cual fue puesto a prueba en circuito cerrado con cuatro grupos de primer año. Los resultados positivos propiciaron la continuidad de la prueba piloto hasta completar el ciclo e iniciar una etapa experimental de las emisiones en circuito abierto.

Después de los periodos experimentales se logró en 1969 establecer el programa de telesecundaria. En las emisiones experimentales en circuito cerrado las materias eran: "Educación cívica, matemáticas, tecnología, español, educación física, biología, geografía, historia, inglés, artes plásticas y educación musical" (García, 1970, p. 256), en segundo y tercero además de las anteriores se incluyó química y orientación vocacional. La duración de las lecciones era de veinte minutos en un horario de experimentación entre las ocho y las catorce treinta horas.

El lugar especial para realizar las clases fue la teleaula, espacio coordinado por un maestro monitor “seleccionado y preparado especialmente, trabaja todos los días con los alumnos en relación directa, viva para orientarlos y estimularlos en el aprendizaje, para registrar las asistencias y la disciplina, resolver dudas de los estudiantes, dirigir las actividades y calificar las tareas que indiquen los telemaestros, así como las pruebas parciales.” (García, 1970, p.257)

Para la década de los setentas el ambiente administrativo y docente de las telesecundarias era tenso ya que existían dificultades de infraestructura, laborales, de capacitación y de dirección. Además las reformas realizadas a los planes de estudio que no brindaron la claridad que los maestros requerían. Se implementó la inclusión de actividades agropecuarias relacionadas con el contexto de las comunidades donde se encontrara la telesecundaria. Además se sumaron tres módulos relacionados con las artes para rescatar aspectos de la cultura y del patrimonio como por ejemplo, el folclore (SEP, 2010).

En los años ochenta se le dio un lugar importante a la autoevaluación con el fin de establecer mejoras en el sistema educativo, a partir de la retroalimentación de logros y recomendaciones obtenidas en encuestas y pruebas realizadas a los estudiantes. Las reuniones anuales contaron con la participación de inspectores y jefes de sector a nivel nacional con la Unidad de Telesecundaria²⁰ para establecer el plan de trabajo y contrarrestar las deficiencias.

En esta década el 50% de las videograbaciones que hacían parte del material didáctico fueron actualizadas. La Dirección de Televisión Educativa quedó a cargo de la producción del material audiovisual que se elaboró a partir de las guías de estudio.²¹ Esta Dirección tuvo un gran acervo videográfico al que se sumó el material proveniente del convenio realizado con la Enciclopedia Británica, situación que permitió el notable aumento en la calidad de los programas audiovisuales.

²⁰ Dependencia adjunta a la Subsecretaría de Educación Media.

²¹ Material educativo elaborado especialmente para la modalidad Telesecundaria a partir de los contenidos del plan y programas vigentes.

Las transmisiones se realizaron por el canal 4 en la Ciudad de México, por el 7 en el resto de la República y por el 11 los cursos sabatinos de actualización para los docentes.

Para los años noventa el plan de gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari emprendió la modernización del sistema educativo y su descentralización. Se aplicaron reformas en donde se logró establecer el vínculo de la telesecundaria con los padres de familia y hacer más participativo el sistema educativo. De esta forma esta modalidad de secundaria se definió como “un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, maestros, grupos, escuelas, familias y comunidades con el apoyo de información de calidad transmitida por televisión y publicada en materiales impresos” (SEP, 2011, p. 79). Cabe recordar que para este sexenio la educación secundaria se estableció como obligatoria.

En 1993 se realizó una reforma para unificar los planes curriculares a la estructura de asignaturas por lo que se modificaron también los materiales didácticos y se realizó actualización docente. En cuanto a infraestructura que benefició a la Telesecundaria fue la introducción en 1995 durante el sexenio de Ernesto Zedillo de la red satelital que permitió mayor cobertura de las transmisiones, Edusat.

En el 2005 se realizó una inversión para el fortalecimiento de la infraestructura de las telesecundarias, la producción de material didáctico y pedagógico, mobiliario entre otras necesidades detectadas en estudios que arrojaron datos sobre precarias condiciones de algunas instituciones.

A partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006 se implementó la Reforma Integral de Educación Secundaria, en el año 2006 se planteó la renovación curricular, pedagógica y organizativa de la secundaria para el fortalecimiento del sistema de telesecundaria según las necesidades de la población (SEP, 2010).

Asimismo, con el planeamiento de las condiciones básicas y los procesos de gestión propuestos en el Artículo Tercero del Acuerdo 592 de 2011 en el literal d) y

e), se hace referencia al fortalecimiento de la asesoría académica en las instituciones públicas, con el fin de llevar a cabalidad lo planteado curricularmente en la Reforma Integral de la Educación Básica. Dicho Acuerdo enuncia que también se pretende dar continuidad a la renovación del modelo pedagógico de las telesecundarias,²² para brindar formación inicial y continua a los docentes a partir de sus propias necesidades evidenciadas en la diversidad que caracteriza este contexto educativo.

Según este Acuerdo la organización curricular está dada de manera que las asignaturas sean un campo de formación, en donde se desarrollan unas competencias disciplinares que conducen al cumplimiento de los aprendizajes esperados, éstos a su vez están direccionados por los estándares como los descriptores de logro por periodo y conducen a fortalecer las competencias para la vida, y se concibe la evaluación como constante instrumento de medición que procura la mejora continua.

Con estas pautas el Gobierno continúa el impulso para la mejora en la calidad educativa en el sistema de la telesecundaria y fortalecer su lema: “Educar para vivir mejor”, también el trabajo con la comunidad y la reafirmación de los valores que conforman la identidad nacional. Además se refuerza el modelo educativo que caracteriza esta modalidad escolar:

- Ser integral: Posee una visión holística para el desarrollo del proceso educativo, considera los aspectos curriculares y extracurriculares como factores que afectan el desempeño del estudiante de tal manera, debe existir correlación entre esto y las necesidades del estudiante.
- Es flexible: El maestro junto con sus estudiantes escogen la propuesta pedagógica incluida en el material, de manera que se relacione con el contexto en que viven.

²² Modelo pedagógico con enfoque constructivista, formación científica y humanística apoyada en el uso de las TIC donde el estudiante asume un rol activo, crítico y reflexivo, adquiere aprendizajes a partir de la resolución de problemáticas reales, se promueve el desarrollo de proyectos productivos en la comunidad mediante el fortalecimiento del trabajo colaborativo. (SEP, 2010)

- Es incluyente: Promueve la participación de todos, sin ningún tipo de desigualdad mediante la participación en actividades curriculares y extracurriculares.
- Es participativo: El trabajo en equipo es fundamental para emprender cualquier actividad en donde la comunidad se integra para cumplir con los propósitos educativos. (SEP, 2010)

Estas características han modificado el rol tradicional del maestro de telesecundaria, por tal motivo quien se desempeñe en esta modalidad educativa recibe una formación inicial ya que se pueden encontrar profesionales de diversas especialidades como médicos, ingenieros, abogados, entre otros profesionales que ejercen la docencia. En cuanto a formación permanente, la apertura de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria en 1999 por parte de la SEP, permite una formación específica para este sistema educativo (Buenfil, 2000).

Vale la pena recordar que desde los inicios hasta hoy, el docente de la Telesecundaria ha dejado de ser un coordinador y ha pasado a ser responsable del proceso de aprendizaje, debe procurar hacer uso óptimo de los recursos y material informativo, de la creación y el mantenimiento de un ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje y promotor de actividades comunitarias.

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la telesecundaria tiene como base el trabajo de los estudiantes a partir de las guías de aprendizaje,²³ que incluyen trabajo de análisis y reflexión individual, o en grupo a partir de situaciones problema y donde las temáticas son expuestas en el programa televisivo. Al finalizar la sesión el estudiante debe estar en disposición de relacionar lo aprendido con su contexto o con la situación problema que se planteó al inicio de la sesión.

²³ Las guías de aprendizaje son recursos didácticos que constan de un cuaderno de trabajo y guía de estudio mediante las que se registra la información recibida, se pone en práctica mediante actividades y se evalúa al final de cada sesión (BUENFIL, 2000).

El docente se convierte en mediador de los contenidos propuestos por el material didáctico, ya que debe poseer la capacidad de adaptar la propuesta temática y darle sentido a los contenidos para cumplir con los requerimientos del grupo. (SEP, 2010)

A partir del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se planteó la iniciativa de crear las Escuelas de tiempo completo. Este programa pretende mejorar la calidad educativa, oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas públicas de educación básica y el desarrollo de las competencias definidas por la UNESCO como pilares del conocimiento: Aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos o convivir. A partir de esto se orientan seis líneas²⁴ de trabajo que orientan las actividades para fortalecer en los estudiantes conocimientos, habilidades, valores y actitudes. (SEP, 2011a)

En la Telesecundaria Diego Rivera en donde se llevó a cabo la intervención que se documenta en esta tesis, se iniciaron actividades dentro del Programa escuelas de tiempo completo en el ciclo escolar 2012-2013, con la jornada de lunes a viernes de tres a cinco de la tarde.

El planteamiento de la línea de arte y cultura en la guía metodológica publicada por la SEP (2011a), está orientada al trabajo de descubrimiento y la experimentación en las diferentes manifestaciones artísticas (danza, teatro, música y/o artes plásticas y visuales), lo que permite a los estudiantes a partir de sus significados e intereses acercarse a la cultura en general y a la de su comunidad, con el fin de incrementar en ellos el aprecio, respeto y conocimiento de las expresiones propias y de los otros.

Con este panorama se manifiesta la naturaleza de las metodologías de enseñanza que son pertinentes para esta modalidad académica, el rol del maestro y sus formas de trabajo con los estudiantes para propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado al contexto de la población. A partir de estos elementos

²⁴ Las líneas de trabajo establecidas por el programa de la SEP de Escuelas de tiempo completo son: Fortalecimiento de aprendizajes, desarrollo de habilidades digitales, arte y cultura, recreación y desarrollo físico, aprendizaje de inglés y vida saludable.

empiezo a presentar las características del trabajo realizado por parte del equipo de especialistas-acompañantes en la Telesecundaria Diego Rivera y que se ampliarán en el apartado 1.2.1, Bases teóricas del Proyecto prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria:

- Aprendizaje centrado en los intereses, saberes y necesidades de los estudiantes de un contexto específico.
- El docente como mediador entre el contenido y los estudiantes.
- Organización flexible de temáticas.
- Planteamiento de una situación problema que da origen a la indagación y al trabajo colectivo para lograr posibles soluciones.

Se abordan a continuación algunos aspectos que dan cuenta de la esencia de la asignatura a partir del pensamiento de Elliot Eisner y del plan y programas de la educación básica secundaria, con el fin de profundizar en la tercera parte del capítulo estos aspectos y su relación con el trabajo en educación artística.

1.2 Las artes en la escuela básica

Se tienen en cuenta algunos aspectos relevantes sobre la educación artística para el análisis de los hallazgos del trabajo de intervención que se presentan en este documento. Se eligieron estos, no por generar una línea de tiempo sobre las artes en la escuela sino porque dan cuenta de la necesidad de las artes en este ámbito y además brindan información para la interpretación y comprensión del proceso realizado por los estudiantes en la Telesecundaria Diego Rivera.

Se recurre frecuentemente en este trabajo a Eisner, quien fue profesor de arte y educación en la Universidad de Stanford e investigador que evidenció en sus diferentes publicaciones la necesidad y pertinencia de la presencia de las artes en el currículo escolar, a lo largo de su obra, señala el tipo de conocimiento y habilidades que se desarrollan en los estudiantes mediante el trabajo de experimentación y creación artística, Eisner hace énfasis en las artes visuales,

presenta pautas para la construcción metodológica de la enseñanza escolar en artes y a su vez que deben aprender las otras asignaturas de las artes.

La SEP (2006a) considera a Eisner dentro de la tendencia²⁵ cognoscitiva de las artes que implica procesos intelectuales en la apreciación y realización de alguna manifestación artística y no solamente la intuición, el talento innato y la sensibilidad. Ya que el autor consideraba que el pensamiento artístico es dinámico, relacional, constructivo y poético, capaz de superar los significados unívocos de los aspectos simbólicos.

Asimismo destacaba también las formas de pensamiento que puede originar el arte como la imaginación, el desarrollo de la atención a relaciones perceptuales entre contenido y forma, el fortalecimiento de la capacidad de ver el mundo de una manera estética y la opción de la traducción de una experiencia estética al lenguaje oral o escrito. Eisner en su pensamiento tuvo influencia de las teorías de Dewey, la diferencia radica en la “defensa del arte como espacio curricular propio.” (SEP, 2006a, p. 14)

Eisner (2004) propuso cinco principios como orientadores de la educación artística al preguntarse sobre los objetivos de ésta:

Primer principio: La educación en artes brinda la posibilidad de educar la visión para detallar aspectos del mundo que otras formas de visión no pueden revelar.

Segundo principio: Se debe propiciar desde la educación artística la conjunción del arte y la inteligencia, reconocer que es un logro intelectual que fortalecido con la reflexión inteligente permite componer las cualidades de un objeto artístico.

Tercer principio: La educación artística debe promover en los estudiantes la creación y experimentación de cualidades estéticas de imágenes y que a su vez comprendan la relación de éstas con su cultura.

²⁵ La SEP (2006a) presenta cuatro tendencias del ámbito de la educación artística mencionando a los teóricos cuyo trabajo es representativo en cada una de ellas: La cognitiva donde figura Elliot Eisner, Howard Gardner y Rudolf Arnheim; en la expresiva hace alusión a Viktor Lowenfeld y Herbert Read y en la tendencia posmoderna a Arthur D. Efland, Greame Chalmers, Kerry Freedman y Patricia Stuhr.

Cuarto principio: Mediante la educación artística el estudiante debe reconocer sus cualidades únicas como sujeto en un mundo plural, y por lo tanto esa unicidad es representada en sus producciones porque las artes buscan resaltar la diversidad que se halla en esos detalles sutiles, y donde el ejercicio de la observación cumple la función de develar.

Quinto principio: Procurar que en la educación artística hallan momentos que les permitan a los estudiantes vivenciar de manera estética su mundo cotidiano, y verlo como materia en movimiento, ya que “no es el arte el que imita la vida; es la vida la que imita el arte” (Eisner, 2004, p.68).

Por parte de la UNESCO en 1999 se realizó un llamamiento internacional para la promoción de la educación artística en el medio escolar durante la trigésima sesión de la Conferencia General de la Organización, lo cual fue el impulso para que los gobiernos de todas las Naciones implementaran acciones y programas destinados a promover las artes en el ámbito escolar.

En ese sentido la SEP en el 2006 publicó el plan y programa donde se establecen los lineamientos para la enseñanza de las artes en la escuela. En este documento se sugiere que mediante la educación artística se promuevan espacios para: “la expresión y apreciación de las ideas y los sentimientos de los alumnos, vincular la producción artística con la escuela, propiciar el desarrollo del juicio crítico y la valoración del arte...” (SEP, 2006, p. 9).

Sin embargo, la presencia de la educación artística en la escuela no tiene la primacía que debería tener, afirma Greene (2005). A las artes en los planes de estudio les debe corresponder un lugar central por poseer el “poder único” de liberar la imaginación, pero no ser utilizado para “equilibrar” o como únicamente motivación (p. 50).

A lo largo de mi experiencia docente he sido testigo en algunas ocasiones del uso de las artes para acercar un conocimiento curricular a los estudiantes. Por ejemplo, se ilustra un contenido temático a través de un montaje escénico, en éste los diálogos de los personajes se componen por la teoría o contenido curricular

que los estudiantes deben memorizar, todo se construye sin hacer exploraciones de las posibilidades corporales de los estudiantes, del espacio escénico y de la preparación sensorial, mental y la construcción del personaje que son indispensables para el trabajo teatral. Tales situaciones en donde el arte está al servicio de otros aspectos como los curriculares, es denominado por Eisner (1995) como una perspectiva contextualista²⁶ de la educación en artes dentro del ámbito escolar.

Mediante la promulgación de los lineamientos se busca aminorar esta última forma de abordar las artes, ya que suele considerarse la educación artística como ocupación a la realización de manualidades destinadas para festividades escolares. Se invita entonces, al docente para explorar las artes en el sentido de sus características estéticas y expresivas, con el fin de brindar un acercamiento y fortalecer el reconocimiento de las características del arte en relación con otras manifestaciones culturales (SEP, 2006).

Por esto es importante que el trabajo de educación artística en la escuela tenga una relación muy cercana con el contexto de los estudiantes, para abordar en el trabajo artístico y/o de apreciación temas culturales, económicos o sociales con los que se identifiquen. Asimismo se deben propiciar espacios en el que los estudiantes estén expuestos a diferente información, formación estética y a diferentes formas artísticas, lo que les permite ampliar actitudes para disfrutar, comprender y valorar sus formas de ser y de las otras manifestaciones culturales, además de posibilitarles acciones creativas. Se busca entonces desarrollar la sensibilidad ante las formas, significados y contextos de los objetos artísticos (SEP, 2006).

A estas capacidades que implican percibir y contrastar cualidades del entorno, Eisner (1995) las conceptualiza como diferenciación visual y cognitiva, por lo tanto en la medida de la variedad de experiencias que un niño vivencie, y a su vez que dichos estímulos posean formas artísticas diversas, serán así sus expectativas

²⁶ En el trabajo artístico escolar no se manifiestan en esta perspectiva las tres dimensiones que plantea el mismo autor: productiva, crítica y cultural.

respecto al arte. De esta manera en la asignatura se han de procurar momentos de percepción, reflexión y configuración de objetos artísticos mediante los que se promueva la expresión creativa y la formación de públicos para las artes.

La SEP (2006) en cuanto al trabajo que desarrollan los estudiantes en el aula, señala que se debe caracterizar por la estimulación de un proceso de pensamiento artístico flexible, ya que en la actividad artística se reformulan metas constantemente, por lo tanto el horizonte de pensamiento y acción del estudiante se va a ampliar y a enriquecer. Ese pensamiento artístico permite expresar ideas, sentimientos y emociones, además facilita la apreciación del arte como forma de conocimiento del mundo, en el que son importantes el juicio crítico y la sensibilidad estética.

Respecto al propósito de la enseñanza de las artes en la educación básica, la SEP (2006) manifiesta que “...*mediante la observación y experimentación con los lenguajes, procesos y recursos de las artes...*” se promueve el pensamiento artístico que contribuye a que el estudiante encuentre “...*soluciones propias, creativas y críticas cuando se enfrente a problemas estéticos concretos o bien a problemas de la vida cotidiana*” (p.21).

Como propósito específico de la enseñanza de las artes en la secundaria, que es el contexto donde se ubica esta investigación, la SEP (2011b) señala que el estudiante de este nivel escolar debe profundizar en un lenguaje artístico mediante su práctica habitual, para lograr la apropiación de técnicas y procesos que permitan su expresión, la interacción con elementos estéticos y simbólicos, la interpretación de significados para dimensionar el arte hacia un sentido social y según su interés formar parte del quehacer artístico.

Para orientar este trabajo en artes la SEP (2011) en el programa de estudio de la educación básica secundaria, propone tres ejes de enseñanza, los cuales cruzan toda la educación básica abarcando el trabajo de preescolar y primaria:

- La *apreciación* que implica educar los sentidos para percibir las cualidades sensoriales de las diferentes manifestaciones artísticas, esas cualidades al ser

reflexionadas e interpretadas a partir de las experiencias y concepciones de los estudiantes, estimula el reconocimiento de la expresividad de un objeto artístico. Además, se impulsa el desarrollo del pensamiento crítico y favorece el sentido de identidad y pertenencia del estudiante a una colectividad. Este eje propone una relación activa entre estudiantes como pares junto al docente, quien debe promover el aprendizaje de conceptos básicos de las artes, con el fin de que los estudiantes se muestren más receptivos a las diferentes manifestaciones artísticas.

- La *expresión* donde se propone la exploración de las posibilidades comunicativas de los objetos artísticos, en este eje los estudiantes reconocen materiales, técnicas y procedimientos que les facilitará la materialización en producciones sonoras, plásticas, dancísticas y/o teatrales con intenciones expresivas que fortalecerán su identidad como parte de una diversidad. Igualmente promoverá la apertura, el respeto, la curiosidad y el interés por las diferentes expresiones culturales.

- La *contextualización* que implica el reconocimiento de la influencia de los momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas, y, a éstas como parte de un patrimonio nacional y mundial. Se realiza una comprensión de dichas expresiones de carácter social que impactan en los individuos y en la sociedad, lo cual permite al estudiante comprender por qué han cambiado las manifestaciones artísticas a través del tiempo, y cómo se relacionan con la ciencia, la religión, la política, entre otros aspectos del ámbito social. Se promueve en este eje la creación de objetos y su socialización con el fin de reconocer el proceso de elaboración, alcances y dificultades experimentadas. El docente debe ser mediador para impulsar a los estudiantes hacia la investigación, la reflexión y la discusión en relación con los aspectos estéticos de las manifestaciones locales, nacionales y mundiales.

Con la descripción de los tres ejes de enseñanza se encamina el trabajo de educación artística en el ámbito escolar. En los planes y programas de educación

artística la SEP (2006) propone la “secuencia de actividades”²⁷ para desarrollar una práctica más articulada del programa, ya que en la secundaria el trabajo en esta asignatura pretende profundizar contenidos básicos. De tal manera que la secuencia que contiene las actividades sea planeada por el docente en donde se consideren: “Propósitos, uno o varios contenidos de aprendizaje, los aprendizajes esperados, así como las actividades, técnicas, materiales y recursos didácticos, producciones de los alumnos, tiempos y espacios de realización, momentos e instrumentos de evaluación” (pp. 52-53).

Asimismo en el documento *¿Cómo se organiza y funciona una escuela de tiempo completo en nivel secundaria?*, se sugieren para las diferentes líneas de trabajo algunas estrategias y recursos “...como talleres, proyectos, clubes, unidades didácticas globalizadoras o interdisciplinarias, secuencias didácticas, conferencias (para y del alumnado, y de otros miembros de la comunidad escolar), debates y desarrollo de centros de interés, entre otras” (SEP, 2011, p. 57), para crear ambientes de aprendizaje, despertar el interés de los estudiantes por aprender y motivar su participación en las diversas actividades.

Respecto a la formas de interacción la SEP (2011) señala a modo de orientación didáctica y pedagógica que se debe promover un trabajo colaborativo al nivel de interacción entre pares maestros, que da origen a relaciones de intercambio para enriquecer conocimientos y estrategias con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

También en la interacción entre pares estudiantes, el trabajo colaborativo lo describe la SEP (2011) como inclusivo, orientador de la convivencia y la construcción colectiva que facilita el reconocimiento de las opiniones de los otros mediante el ejercicio de la escucha, el cual permite comprender al otro y reelaborar sus propias ideas. El trabajo colaborativo además fortalece las maneras de expresar ideas y argumentos.

²⁷ Este recurso metodológico no es exclusivo para el trabajo en educación artística, también es usado en las demás asignaturas del currículo escolar.

Entre las reflexiones finales que aparecen en el texto *¿Cómo se organiza y funciona una escuela de tiempo completo en nivel secundaria?*, se puntualiza que las actividades que se planean para el trabajo en el aula han de ser flexibles y enfocadas en los aprendizajes y necesidades de los estudiantes, además coherentes su el contexto. Las actividades “son un referente para analizar en las reuniones de trabajo colegiado, al tiempo que son punto de partida para propiciar la creatividad y la innovación en el diseño de nuevas actividades, interesantes y retadoras, para los estudiantes de secundaria” (SEP, 2011, p. 99).

1.2.1 Bases teóricas del proyecto Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria.

Los fundamentos pedagógicos para la enseñanza de las artes en la escuela que fueron descritos en el anterior apartado hicieron parte de las estrategias implementadas por los especialistas-acompañantes durante la intervención. Sin embargo, en este apartado se presentan los elementos que estructuraron el proyecto que se desarrolló en la Telesecundaria Diego Rivera,

- Acompañamiento docente: Comprendido como un proceso de formación docente que tiene entre sus objetivos: Atender los requerimientos del profesor que está siendo acompañado para construir a partir de dichas necesidades las acciones formativas en donde él sea el protagonista, se tienen en cuenta las particularidades de la institución donde desempeña su labor, además de las características de sus alumnos, el contexto geográfico, social y cultural. Un elemento importante es que el profesor observe y permita que observen sus clases, con el fin de intercambiar comentarios respecto a la práctica al interior del aula, también el acompañamiento busca fortalecer el trabajo de manera colaborativa. Otras estrategias de este tipo de formación es la planeación conjunta de clases entre acompañado y acompañante y la realización de talleres para los profesores que están siendo acompañados con el fin de posibilitar aprendizajes tras la interacción grupal y el compartir experiencias similares con los acompañantes y otros profesores (Beca & Boerr, 2009).

- *Trabajo por proyectos*: Se implementa el proceso metodológico planteado por Hernández (2011) que presenta cuatro etapas:

1. Primera etapa: Está compuesta por el *reconocimiento de los alumnos* y el *reconocimiento del contexto comunitario*, ambos procesos permiten al docente identificar las condiciones sociales, económicas, ambientales, familiares y culturales que rodean a sus estudiantes, lo que permite considerar para el desarrollo de proyectos sus intereses, motivaciones, temores e inquietudes.

Figura 1 Reunión con los docentes y especialistas-acompañantes



Durante el desarrollo de la primera etapa. Imagen extraída del video *presesión profes organización 190912*.

A partir de estos elementos se lleva a cabo una *experiencia sensibilizadora* que es una actividad que enfrenta a los estudiantes al tema provocándoles interrogantes y permitiendo estructurar formalmente el tema. Para la *experiencia sensibilizadora* se puede recurrir a la lectura de textos, visualización de presentaciones o videos o la visita a un lugar que se relacione con la temática a trabajar, a partir de esta actividad se logra la *identificación del tema* en donde los estudiantes junto al docente plantean interrogantes que les permiten emprender el desarrollo del proyecto.

A partir de la inquietud de los docentes de la Telesecundaria quienes identificaron un problema ecológico y los efectos de la contaminación en su medioambiente, expresaron el deseo de caracterizar su escuela como autosustentable y propusieron realizar acciones comprometidas y responsables con su entorno, se estableció así el tema del primer proyecto la basura y el reciclaje con el fin de concienciar y promover la modificación de las inadecuadas relaciones establecidas entre la comunidad de Tequexquináhuac y el medio ambiente.

Figura 2 Contexto



Manifestaciones de la población en contra de la extracción de minerales. Archivo personal 3/10/12

Para el segundo proyecto *Reforestación* la reflexión sobre el cuidado del medio ambiente impulsó a los estudiantes a establecer concretamente acciones dentro de las instalaciones de la Telesecundaria en relación con la construcción y mantenimiento de un jardín botánico.²⁸

²⁸ En el documento presentado por los maestros de la Telesecundaria, pretenden con la implementación del proyecto *Reforestación*: "...Dar vida a las partes de la escuela que se encuentran totalmente desérticas, y que requieren de ayuda humana para cuidar y mantenerlas en buenas condiciones". Recuperado de: "Proyecto de reforestación". Documento elaborado por los maestros de la Telesecundaria y a partir del cual el equipo de especialistas-acompañantes inició el proceso de acompañamiento para este proyecto. Vale la pena recordar que en este trabajo de

2. Segunda etapa: Se lleva a cabo el proceso para diseñar la *Estructura del proyecto*, en el que se identifica la información relacionada con el lugar en donde se desarrollará, el tiempo de realización, el nombre del proyecto, los propósitos, los recursos necesarios para su puesta en marcha y las actividades a realizar en los talleres a partir de los ejes de aprendizaje para la educación artística: expresión, apreciación y contextualización.

Respecto a los objetivos específicos su elaboración fue progresiva porque dependía del trabajo realizado por los estudiantes y de las dudas que tuvieran.

3. Tercera etapa: Es el *desarrollo del proyecto* durante el cual se presentaron cuestionamientos en relación con los aspectos que eran necesarios que el estudiante fortaleciera para realizar el trabajo y por lo tanto planear actividades en función de la configuración de la instalación y del performance.

Una de las estrategias en el trabajo de artes visuales y literatura fue jerarquizar algunas temáticas para facilitar su comprensión y plantear semanalmente la secuencia didáctica.

4. Cuarta etapa: Es la *evaluación del proyecto*, este proceso estuvo presente a lo largo de la intervención. El equipo de especialistas-acompañantes se comunicó permanentemente por correo electrónico, se acodaron por ese medio los aspectos relacionados con las percepciones de cada uno sobre el trabajo realizado y la forma en que el grupo de estudiantes respondía ante lo propuesto en cada sesión para planear la siguiente. Además una entrevista grupal a los estudiantes y a los maestros que fue realizada al finalizar el proyecto *Basura-reciclaje* nos brindó información sobre el impacto que nuestras acciones habían generado en su dinámica escolar.

Se descubre la pertinencia del trabajo por proyectos como modo de abordar temáticas de interés para los estudiantes e implicarlos en sus procesos de aprendizaje. En éstos el rol del docente se debe caracterizar por poseer actitudes

análisis de la experiencia en la Telesecundaria sólo se hará énfasis en el proyecto *Basura-reciclaje*.

de mediación, además de su permanente compañía al estudiante, con el fin de fortalecer habilidades interpersonales y de interés por la indagación en las disciplinas artísticas.

- *Enfoques de las asignaturas del campo de Desarrollo personal y para la convivencia* (SEP, 2011): Éstos orientan la experiencia educativa mediante unos principios pedagógicos que se manifiestan en la planeación, la instrumentación didáctica y la evaluación de los aprendizajes. Se enuncian aquí los que son indispensables para la interpretación del proceso de construcción de las secuencias didácticas llevadas a cabo en la Telesecundaria Diego Rivera:

- La integralidad: Considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje el contexto de los estudiantes donde se implican actitudes, motivaciones e identidad. Así como las características propias de su edad.

- Carácter significativo y vivencial: Vincular el proceso de aprendizaje del estudiante con su vida cotidiana y con su contexto mediante un acercamiento crítico a situaciones problemáticas de su entorno y a sus saberes previos; además procurar experiencias prácticas durante su proceso educativo.

- Carácter práctico y transformador: Orientar sus aprendizajes hacia el fortalecimiento de actitudes que promuevan la resolución de problemas conducidos a mejorar su entorno mediante la denuncia de injusticias, acciones organizadas y transformación de situaciones adversas.

- Énfasis en la persona: El centro de la experiencia educativa ha de ser el estudiante. Esto implica propiciar el trabajo emocional, promover relaciones interpersonales, de respeto, proyectar el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva con base en los derechos y la conciencia de dignidad.

- Comunicación efectiva: Crear ambientes de aprendizaje donde se empleen métodos que procuren entre los estudiantes llegar a la práctica del debate, la escucha activa, la comprensión de la opinión del otro y el reconocimiento de su posición al identificar otras razones o argumentos.

- La problematización: Mediante las situaciones problema utilizadas como detonadoras de la experiencia educativa en los estudiantes, se promueve el

desarrollo del juicio moral y la actitud crítica ante la necesidad de resolverlas. La pedagogía de la pregunta es pertinente llevar a cabo esta tarea.

- Manejo de las nociones y la comprensión de la información: En una situación de aprendizaje y luego de asumir una postura al realizar un análisis crítico de las situaciones problemáticas a las que se enfrenta el estudiante, por sus propios medios busca información en diferentes fuentes y utiliza sus conocimientos para resolverlas.

- Aprendizaje grupal y cooperativo: La actividad formativa del estudiante debe favorecer, la toma de decisiones individuales y colectivas, el logro de consensos, críticas y cuestionamientos.

- El juego como medio educativo: A partir del carácter lúdico que debe caracterizar las actividades que se plantean, se procure permitir que el gozo, la capacidad de sentir, expresar y explorar originen otros niveles de comunicación y creatividad que permitan lograr también aprendizajes en otras asignaturas.

- Fomentar la creatividad: Mediante experiencias educativas favorecer en los estudiantes la búsqueda de posibilidades originales para enfrentar situaciones, compartir ideas y sentimientos.

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

La secuencia es sugerida por la SEP (2011) para el trabajo en educación artística, con el fin de despertar el interés del estudiante por la materia ya que las actividades parten de sus propios saberes, intereses y contexto.

La construcción de la planeación semanal se realizó de manera conjunta entre el equipo de especialistas-acompañantes, teniendo en cuenta la siguiente pregunta:

¿Cómo a partir de la exploración de los paisajes sonoro, visual, de movimiento y sensorial se puede crear una instalación y un performance?

Para cada semana, la secuencia didáctica se organizó y fue leída por los docentes días antes del desarrollo de los talleres, se buscó con esto resolver dudas metodológicas o conceptuales y que además pudieran sugerir actividades para que ellos dirigieran. La comunicación entre especialistas-acompañantes y docentes de la telesecundaria se realizó por medio de un grupo creado en una red social²⁹ y una carpeta en un servicio de almacenamiento de archivos en internet.³⁰

Las secuencias se caracterizaron porque articularon el trabajo de forma interdisciplinaria entre dos disciplinas artísticas que se alternaron según la temática a trabajar, por ejemplo música y danza, teatro y danza pero siempre permaneció la articulación de la lectura de un texto literario con las artes visuales.

Para los especialistas-acompañantes durante la intervención cada sesión de trabajo planeada interdisciplinariamente (danza, teatro, música, visuales y literatura), tuvo permanentemente el riesgo de variar por los tiempos del trabajo de los estudiantes, reuniones extraordinarias de los maestros o ausencia de los jóvenes.

- *Las tres dimensiones de aprendizaje de las artes.* El antecedente de la caracterización de los tres ejes de enseñanza aprendizaje que presenta la SEP y que fueron descritos en el anterior apartado, los encontramos en el trabajo de Eisner (1995) para quien el aprendizaje artístico incluye capacidades para crear, percibir y comprender “el arte como fenómeno cultural” (p.59). El autor agrupa estas capacidades en tres dimensiones así:

²⁹ Ésta nos permitió la interacción de dos o más personas a la vez, posibilitando la publicación de comentarios o documentos en texto, imágenes o formato audiovisual en el espacio del perfil de grupo (muro) que es visto por sus integrantes, nos permitió también comentar y compartir material electrónico, experiencias de las sesiones realizadas o dudas sobre la planeación que se iba a llevar a cabo.

³⁰ Plataforma web que nos permitió alojar archivos en la nube. Éstos son compartidos y sincronizados en línea entre varios usuarios previamente determinados. La información es almacenada en carpetas y puede ser observada en cualquier momento por los usuarios.

- Productiva: Están contenidas en este aspecto las habilidades en el tratamiento del material, las habilidades perceptivas de relaciones cualitativas entre formas percibidas en el objeto artístico, en el entorno y las imágenes inmatrimales, las habilidades de inventar formas que satisfagan a su realizador a partir de las posibilidades que le brinda el material y las habilidades de organización espacial, estético y expresivo.
- Crítica: Contiene a su vez cinco dimensiones:
 - Experiencial: Son las reflexiones del espectador en torno a lo que produce el objeto artístico en él, cómo y por qué lo afecta, es un ejercicio de agudización de percepción y no del ámbito intelectual.
 - Formal: se presenta cuando el observador se fija en el aspecto compositivo del objeto.
 - Simbólica: Se relaciona con el proceso de reconocimiento y descodificación de los símbolos que contiene el objeto artístico.
 - Temática: A partir de la dimensión simbólica se puede develar también la temática del objeto artístico.
 - Material: Ese significado construido en la dimensión simbólica se fortalece con las ideas que origina la percepción del material con el que se construyó el objeto.
- Cultural: Es necesario reconocer también en el objeto artístico los motivos por las cuales fue hecho, darle un lugar en la historia porque la tradición artística que influencia al artista se evidencia en la producción, igualmente la época y las condiciones en la que se realizó. El artista al estar dentro de una cultura se provee de elementos de la tradición, las cuales retoma, rechaza o desarrolla unas nuevas.

Figura 3 Paisaje de la Telesecundaria



Vista desde la Telesecundaria. Archivo personal
29/06/12

- *Pedagogía de la pregunta:* Freire (1986) afirma que el educando que está reconociendo su proceso de aprendizaje debe permanecer en constante cuestionamiento sobre sí mismo, y la pregunta no puede ser vista en la escuela como una acción desafiante a la autoridad, sino el camino para la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de la curiosidad que a su vez propicia la creatividad.

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

- *Temática medioambiental:* La temática surgió desde las vivencias, reflexiones e inquietudes de los estudiantes y los docentes por el contexto natural que rodea las instalaciones de la Telesecundaria. El equipo de trabajo conformado por los especialistas-acompañantes después de la reflexión sobre ese aspecto

unificador, estableció para la primera sesión del proyecto *Basura-Reciclaje* el tema del paisaje, el cual funcionó como eje transversal.

Figura 4 Tránsito de la imagen de la copla



Exploración corporal de los movimientos de la víbora animal descrito en la copla.
Archivo personal 26/09/12 y Archivo ayudante de investigación 24/10/12

El paisaje se abordó desde cada arte como propiciador de la percepción sensorial y los descubrimientos de los estudiantes como material para el trabajo creativo. A medida que se realizaron las sesiones en el aula y se visualizaron las formas de trabajo en los estudiantes, se profundizó en el tema para reconocer otros elementos, por ejemplo, los mitos protagonizados por animales de la zona que se hallan en peligro de extinción o ya extintos.

A partir de la temática del entorno se trabajó la experiencia sensibilizadora, durante ésta se hizo hincapié en que el estudiante percibiera su entorno. Después de su realización la información recabada permitió al equipo de especialistas-acompañantes identificar dificultades con los tiempos de trabajo, se expusieron ideas sobre la forma de encaminar el proceso hacia la materialización y montaje, se visualizaron las necesidades y habilidades de los estudiantes, permitió presentar la forma de trabajo a docentes y estudiantes y generó expectativa sobre el rumbo que tomaría el proyecto. Al estudiante le permitió asumir un rol activo y participativo en la propuesta demostrando así interés permanente por el trabajo.

- *Dupla docente*: Se establece a partir del interés común de dos educadores, quienes permiten que los estudiantes participen en la construcción, desarrollo y evaluación de la indagación; también se reúnen para planear y sacar conclusiones de lo visto en el trabajo de los estudiantes dentro del aula, la dupla promueve maneras diferentes de abordar un tema. Finkel (2008) se refiere a la dupla como enseñanza colegiada donde ambos maestros deben ser iguales en posición y rango, respetarse, visualizarse como diferentes el uno del otro frente a los estudiantes, establecer una relación de colegas; la asignatura impartida desde la enseñanza colegiada se caracteriza por la actividad indagadora que desarrollan los estudiantes en lugar de desear cubrir el currículo. Con esta nueva relación que crean los dos docentes en el aula se elimina la imagen del poder y autoridad en la enseñanza que tradicionalmente refleja un solo maestro.

Sólo se contempló esta estrategia de trabajo en el taller de artes visuales y literatura al inicio del proyecto, ya que cómo se señaló en la introducción, me incorporé al equipo una vez iniciadas las visitas a la Telesecundaria y mi objeto de estudio analizaría los vínculos entre las dos disciplinas. Por el contrario en danza, teatro y música sólo hasta la tercera secuencia didáctica se acoplaron las actividades y se estableció un trío docente.

1.2.2 Interrelaciones entre las disciplinas artísticas en la Telesecundaria Diego Rivera.

El equipo de especialistas-acompañantes en conjunto con los docentes de la Telesecundaria estableció como problema eje del trabajo para el primer semestre del ciclo escolar, la siguiente pregunta:³¹

³¹ Esta pregunta se puede concebir como detonadora de los procesos llevados a cabo con los estudiantes durante el proyecto de acompañamiento, se construyó a partir de pensar en el ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? En donde se descubrieron que los intereses y necesidades de la comunidad educativa de la Telesecundaria Diego Rivera se relacionaron con el desarrollo sustentable (¿Qué?), mediante prácticas de concienciación (¿Cómo?) para lograr una modificación en los comportamientos y hábitos comunitarios (¿Para qué?) Tomado de la minuta de la reunión del 22 de agosto.

¿Cómo a partir de proyectos de desarrollo sustentable, derivados del Programa de Tiempo Completo en la Telesecundaria 111, se puede concientizar a los alumnos y a la comunidad sobre las prácticas, comportamientos y hábitos nocivos para el medio ambiente y promover prácticas sustentables con las cuales modificar comportamientos y hábitos comunitarios y escolares no-nocivos para el medio ambiente?

Figura 5 Docentes y estudiantes el día de la socialización del performance y la instalación



Archivo equipo de especialistas. 28/11/12

A partir de esta pregunta en el proyecto *Basura-Reciclaje* los especialistas-acompañantes de cada lenguaje artístico nos reunimos para construir la primera secuencia didáctica, en ésta se plantearon actividades que permitieron reconocer las particularidades del contexto medioambiental, lo que brindó una información que a manera de materia prima se usó en la configuración de los trabajos en las diferentes disciplinas artísticas y lograr la configuración de la instalación y el performance.

Fue así como se constituyó lo que Torres (2000) describe como una práctica en donde se establecen interconexiones, interacciones y relaciones entre las partes que conforman un sistema para abordar un problema. Entonces la interdisciplinariedad como “un proceso y filosofía de trabajo” (p. 67), requiere entre otros pasos, construir y mantener la comunicación mediante técnicas integradoras.

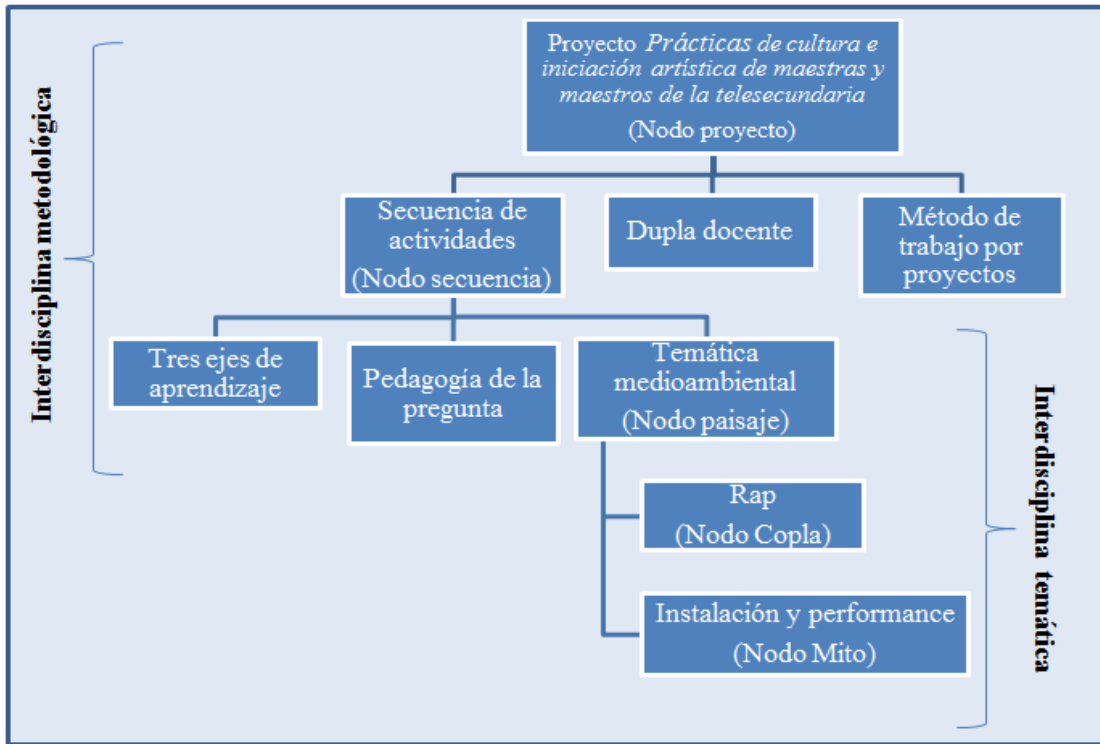
En este caso entre la música, el teatro, la danza, las artes visuales y la literatura, el vínculo integrador fue la construcción y el uso de la secuencia didáctica como estrategia para la planeación de las sesiones, esto permitió que los especialistas-acompañantes implementaran estrategias similares para guiar al estudiante durante los procesos de exploración.

A sí mismo García (2006) afirma que el trabajo interdisciplinario se basa en un marco conceptual común y en una práctica convergente, caracterizada por la experimentación continua en donde el investigador debe estar abierto al reconocimiento de métodos y conceptos de otras áreas. Para dar inicio a un proceso interdisciplinario no basta con que especialistas de varias disciplinas trabajen juntos, éste comienza desde la formulación de los objetivos, la identificación de la problemática y el establecimiento de los límites del estudio.

En la figura 6 se muestra la estructura, donde se identifican los elementos que constituyen los diferentes *nodos* y las relaciones que se establecieron entre estos.

Para visualizar estas interrelaciones, utilicé el concepto de *nodo*, que favorece las interconexiones de ida y regreso entre las partes de una disciplina (Bustamante, 2004, p. 180). El concepto de *nodo* me permite identificar los elementos o condiciones que favorecieron el establecimiento de los vínculos entre las disciplinas artísticas: el cruce temático y metodológico; lo anterior, a fin de examinar las producciones de los estudiantes en donde se hallan los indicios sobre el proceso de interrelación entre la literatura y las artes visuales. Cabe señalar que si bien esta autora utiliza el concepto *nodo* como detonador de la transdisciplina, he adoptado dicho concepto para comprender lo sucedido durante el desarrollo del proyecto porque encuentro una similitud con la idea del punto de cruce, a pesar de que las relaciones aquí referidas son interdisciplinarias y no transdisciplinarias.

Figura 6 Modalidades de interdisciplina



Estructura de la interdisciplina en el proyecto Basura-reciclaje. Elaboración propia.

Mediante esta tarea de análisis inicialmente identifiqué dos modalidades de interdisciplina, la metodológica y la temática. La primera se estructuró a partir de las estrategias pedagógicas que los especialistas-acompañantes utilizaron para encaminar la actividad de exploración de los estudiantes en los talleres, éstas se establecieron a partir de las bases teóricas enumeradas en el apartado anterior; la segunda está relacionada con el contenido que promovió las reflexiones, búsquedas y representaciones de los jóvenes, en este caso fue el tema medioambiental que se conectó con los animales extintos o en vía de extinción y la práctica del reciclaje.

Interdisciplina metodológica

Los especialistas-acompañantes mantuvieron entre sí interacciones caracterizadas por el diálogo permanente, el planteamiento de objetivos y el compartir intereses, aspectos que fueron determinantes para establecer los elementos que confluyeron en dos *nodos*: El *nodo proyecto* y el *nodo secuencia*.

El primer nodo permite la identificación de los aspectos metodológicos a los que recurrieron los especialistas-acompañantes de todas las disciplinas. El *nodo proyecto* puede analizarse desde dos puntos de vista: uno en que se reflexiona sobre el proceso de acompañamiento docente y otro que visualiza el trabajo de exploración realizado por los estudiantes en los talleres.

Desde el punto de vista del proceso de acompañamiento, es posible reflexionar y comprender las prácticas pedagógicas implementadas en la intervención, un elemento que facilitaría un posible análisis de esto sería visualizar ¿cómo la etapa de los talleres guiados por los especialistas-acompañantes favoreció que los profesores identificaran las formas de trabajo de cada disciplina artística? O también ¿de qué manera aprehendieron herramientas metodológicas que favorecen el desarrollo de futuros proyectos en educación artística con sus estudiantes?

Figura 7 Nodo proyecto



Elementos que componen el *nodo proyecto*. Elaboración propia.

La otra perspectiva es la que me interesa reflexionar porque la actividad de exploración de los jóvenes de la Telesecundaria fue motivada por los especialistas-acompañantes y sus docentes en las diferentes disciplinas artísticas.

En el análisis noto que los elementos que constituyeron el *nodo proyecto* desde este lugar fueron:

- El método de trabajo por proyectos, la dupla docente y la secuencia didáctica como se muestran en la siguiente figura.

A partir de éste último elemento se visibiliza a su vez un nodo que contiene tres aspectos y que en esta investigación me refiero a él como *nodo secuencia*:

1. Los ejes de aprendizaje planteados por la SEP (2011, p.19): La expresión, la apreciación y la contextualización. Para el análisis de la secuencia didáctica retomaré el antecedente de estos que son los aspectos que se promueven en el trabajo artístico escolar propuestos por Eisner (1995): el productivo, el crítico y el cultural.

En los talleres se generaron procesos de exploración y configuración de objetos o imágenes individuales o colectivas, un aspecto fundamental en cada sesión fue la socialización de lo realizado, en donde hubo varios momentos de apreciación y reflexión a partir del trabajo de los otros que se caracterizaron por la actitud de respeto y escucha asumida sin mayores problemas por los estudiantes, quienes mediante las preguntas realizadas por el especialista-acompañante socializaron su experiencia. Se generó entonces en esos momentos la reflexión sobre el proceso experimentado y los detalles que hacían únicos cada trabajo como el color, el tipo de línea, la representación, el uso del lenguaje escrito, entre otros, de tal manera que se evidenció para ellos la diversidad de formas de ver, asumir y significar un mismo contexto, el paisaje de la Telesecundaria.

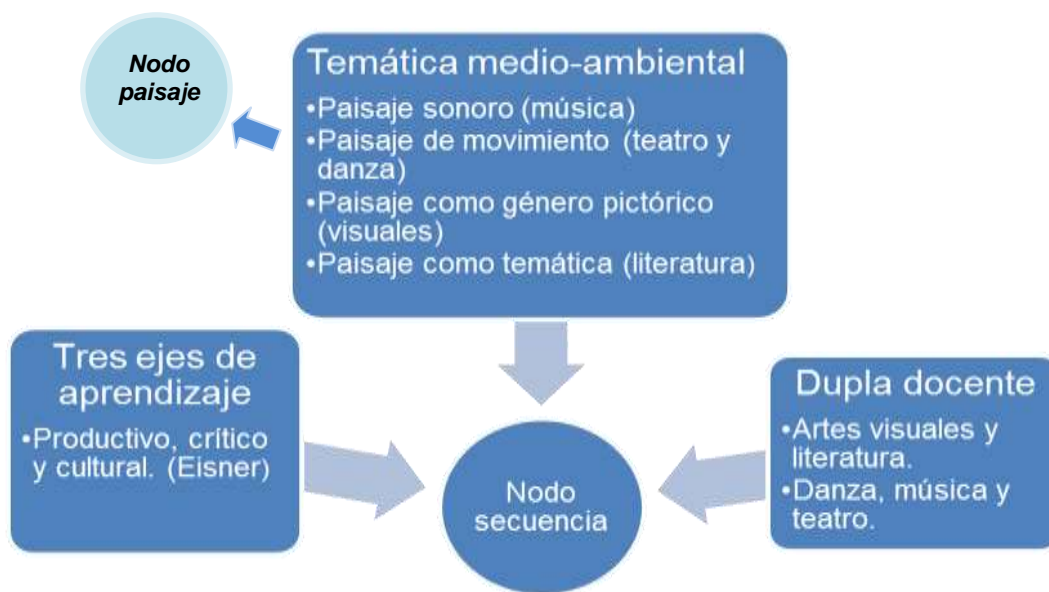
2. La pedagogía de la pregunta: Fue la estrategia utilizada por los especialistas-acompañantes durante el trabajo en los talleres, si se relaciona con el eje productivo, se evidencia que fue motivadora y la que generó los impulsos hacia la exploración, ya que en ocasiones la premisa para el trabajo fue presentada en forma interrogativa; al visualizar su implementación en actividades relacionadas con el eje crítico generó procesos reflexivos y de autocrítica y en el eje cultural estuvo relacionada con la argumentación de las decisiones tomadas

durante sus procesos de exploración y el análisis de las fuentes para la configuración de sus objetos, en donde los estudiantes permanecieron atentos a las cualidades del entorno que les podían proveer imágenes, sonidos, formas o movimientos para explorar en los talleres.

3. La temática medioambiental: A partir de esta temática, la mirada de los estudiantes se transformó y de un contexto árido, “feo” como solían categorizar el medio ambiente que los rodea, se convirtió en una fuente de numerosa información sensorial, que retomaron como motivación para exploración en los talleres, de tal manera que las cualidades que anteriormente pasaron desapercibidas como los colores y las texturas ahora llamaban su atención. Concluían que se habían acostumbrado a ver su paisaje todos los días y ya no percibían detalles que son característicos de su ambiente como formas, colores y presencias de animales y personas en su entorno.

En la Figura 8 se visualizan los elementos que conforman el *nodo secuencia*.

Figura 8 Nodo secuencia



Estructura del *nodo secuencia* y origen del *nodo paisaje*. *Elaboración propia.*

Nuestra presencia en la Telesecundaria como equipo de especialistas-acompañantes fundamentalmente fue guiar el trabajo de los docentes en el aula para que dieran lugar en sus proyectos a la educación artística, se construyera en esta primera etapa la instalación y el performance a partir del trabajo de exploración sensorial, corporal y de reflexión vinculada a la temática medioambiental, con el propósito de aminorar las acciones en contra de la naturaleza.

Fue así como este “espiral” se fortaleció con las relaciones interdisciplinarias, caracterizadas por el modo de trabajo realizado entre los especialistas-acompañantes descrito en páginas anteriores.

Para el análisis de la estructura de la secuencia didáctica de artes visuales que se realizará en el siguiente capítulo, se retoman los elementos del *nodo secuencia* que favoreció la forma de interdisciplina metodológica lograda en el proyecto *Basura-reciclaje*.

A partir de los aspectos enunciados anteriormente: los tres ejes de enseñanza planteados por la SEP con el antecedente en las capacidades que Eisner agrupa en tres dimensiones, la secuencia didáctica como estrategia de planeación y organización del trabajo, los aspectos que caracterizan el trabajo de los estudiantes en la educación artística y el trabajo colaborativo, se profundiza en el siguiente capítulo, cómo se revelan estos aspectos en el proyecto *Basura-reciclaje*, finalmente se describen las actividades de los talleres en las diferentes disciplinas para visualizar la organización del trabajo interdisciplinario.

2. Construcción y análisis de la secuencia didáctica para el taller en artes visuales

En el capítulo anterior se enunciaron los elementos que fundamentaron el proyecto *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria*, al visualizar dicha estructura se descubrieron interrelaciones que facilitaron dos modalidades de interdisciplina, la temática y la metodológica y se identificaron dos *nodos* que favorecieron ésta última.

En este capítulo se describen los elementos que propiciaron los vínculos entre las artes visuales y la literatura: La apreciación estética de las imágenes que provee el texto literario, la temática medioambiental (el paisaje como género artístico) y los ejes de aprendizaje para el trabajo en artes planteados por Eisner (1995). Se relatan las actividades realizadas en las sesiones de artes visuales y para reconocer cómo a partir de la forma de trabajo de los especialistas-acompañantes se establecieron los vínculos que favorecieron la interdisciplina temática.

2.1 Elementos para la construcción de la secuencia didáctica

En el taller de artes visuales y literatura, los estudiantes exploraron diversas ideas en torno al género del paisaje, estas exploraciones conformaron vínculos y tránsitos de “ida y regreso” partiendo del texto literario, visualizando una temática específica hasta vivenciar el mismo contenido a partir de lo gráfico y lo corporal. En este proceso, los especialistas-acompañantes ejercieron un rol de mediadores entre los materiales, las temáticas y los estudiantes con base en tres formas de aprendizaje. A continuación se presentan dichos elementos.

2.1.1 El texto literario.

Con los estudiantes de la Telesecundaria se retomaron dos de los tres elementos que conforman el eje didáctico de la literatura en su estructura teórica y metodológica referida por Bordons y Díaz Plaja (2006), las autoras exponen tres

elementos: el autor, el texto y el lector, en el caso del primero está dirigido a estudiar el contexto de los autores, reconocerlos dentro de un movimiento literario, estilo y género; el enfoque hacia el texto está centrado en el análisis estructural o retórico, y finalmente el enfoque hacia el lector, cuyo objetivo es reflexionar sobre los procesos para la formación de lectores y la educación literaria. En la intervención se asumen dos elementos: el texto y el lector³² y se visualiza la relación que se establece entre los dos, cada enfoque plantea sus procedimientos. Actualmente la didáctica de la literatura se ha matizado y ha recuperado aspectos basados en el autor y en el texto para una comprensión global.

Bordons y Díaz Plaja (2006) explican también que existen objetivos para las propuestas didácticas. En el trabajo de los jóvenes de la Telesecundaria, se vivenció el objetivo que propone construir a partir de elementos conocidos, o transformar lo ya existente. Sugiere poner en contacto a los estudiantes con textos singulares y “acompañarlo en el descubrimiento de los elementos que han contribuido a crear esa originalidad.” Y además familiarizar al estudiante con lo que implica: “imitar, manipular, reducir, ampliar, es decir, ejercitarse en todos esos procedimientos que pueden ayudar a entender el proceso creativo y a la vez experimentar con la escritura” (p.14).

Así mismo el objetivo actitudinal planteado por las mismas autoras³³ y que se visualiza a partir de la motivación y mediación que estableció la especialista-acompañante por medio de reflexiones, donde el estudiante pudo expresar lo que para él decía el poema o cuento leído. Bordons y Díaz Plaja (2006) afirman que se debe procurar que los jóvenes contrasten su vida con lo que dice el texto y escuchar las diferentes visiones sobre ese mismo. Es necesario implicar mediante

³² La variación que se presenta en esta intervención respecto a estos dos elementos es: el texto que desde lo estructural o retórico fue visualizado como un producto artístico y para el disfrute sensorial, y el segundo elemento relacionado con el estudiante que estuvo inmerso en un proceso de introducción a la percepción estética del texto literario. Se puede visualizar que a largo plazo se lograrían fomentar en ellos hábitos lectores, si se continuara leyendo en voz alta e interactuando ente pares mediante el diálogo reflexivo a partir de su experiencia con el texto.

³³ Hacen énfasis en lo importante que es hablar de los textos y contrastar lo que se cree que dice con las opiniones propias. Creando así empatía hacia la lectura. Es una de las problemáticas de las estrategias escolares que buscan en la literatura, formas estructurales, es entonces cuando por ejemplo, a los estudiantes se les ubica frente al texto para que señalen adverbios, verbos, cantidad de sílabas para determinar qué tipo de verso caracteriza la estructura de un poema.

el diálogo a todos los estudiantes en este proceso y suscitar una buena actitud hacia la literatura. Por esto con los estudiantes al finalizar la lectura se estableció un diálogo donde se compartieron las percepciones y reflexiones que suscitaba el texto. Por ejemplo, los estudiantes compartieron anécdotas relacionadas con vínculos establecidos entre ellos y los animales.

El asunto creativo planteado desde los objetivos para la didáctica de la literatura deja ese proceso de construcción, creación y re-creación en la literatura misma, pero en este proyecto y con el trabajo conjunto de las artes visuales, esos procesos literarios trascendieron a la imagen plástica. En la primera sesión los estudiantes fueron convocados a imitar o transformar de manera escrita el texto que les fue leído en voz alta, esta forma de lectura fue usada semanalmente para compartir con los estudiantes el texto y generar un proceso que propició la reflexión y el análisis en relación a las cualidades estéticas³⁴ de las imágenes descritas por el autor y las evocadas por el texto.

A partir de esta experiencia considero que la lectura en voz alta debería ser una práctica recurrente en las escuelas y en los hogares, pues produce un acercamiento a los significados complejos que pueden ser descodificados por quien realiza o guía el proceso lector. Ya que quien lee es un primer intérprete del texto y que luego de ser escuchado por otros “lectores” es nuevamente interpretado. (Cerrillo, 2010, p.47)

En relación con el proceso de reelaboración mencionado anteriormente lo escrito por los estudiantes fue de tipo imitativo (Moreno, 2008), en el aspecto estructural, es decir, se apropiaron de rasgos estilísticos y temáticos para construir nuevas coplas. Al observar los trabajos se descubre que la presencia de un animal como protagonista es un elemento común, fue en este caso el tipo o motivo,³⁵ a pesar de que en la premisa se invitó a los estudiantes a retomar alguno de los

³⁴ Cualidades sensoriales que produce el texto, uso del lenguaje, características compositivas y reflexiones e ideas que genera.

³⁵ Unidad temática que constituye la materia prima de la literatura y a modo de marco, se relaciona con acontecimientos de la trama, los personajes, lugares y tiempo. (Bordons & Díaz Plaja, 2006)

elementos del paisaje, no necesariamente animales.³⁶ Respecto a la forma que caracteriza a la copla, la rima sólo en algunos casos se conservó.

Las siguientes son dos coplas escritas en el taller, en la primera el estudiante se concentró en describir mediante un texto breve en prosa el hábitat y el comportamiento del animal: “Vuela es pequeño muy rápido come el polen de las plantas no lo podemos agarrar por la misma velocidad que tiene con su pico extrae el polen a su boca sus alas son pequeñas”. Por el contrario uno de los estudiantes de tercer grado presentó un indicio de personificación del animal y exploró también la sonoridad del lenguaje mediante la rima: “Iba caminando el ratón, apresurado a llegar al maratón repentinamente chocó con un lechón el roedor no se levantó todo por tragón”.

Para la elección del texto leído en voz alta se tuvo en cuenta su relación temática con las actividades a realizar en artes visuales, por lo tanto se vinculó siempre con elementos que componen un paisaje y que se acercara a las particularidades de su contexto: descripciones de bosques, presencias de animales de campo o granja cuya condición es la de peligro de extinción o ya extintos.

Dicho texto se presentó como parte del ejercicio apreciativo que fue seguido por la exploración plástica, lo que permitió afinar la percepción del estudiante para el momento de representar sus ideas en imágenes.³⁷

La temática del texto permitió comparar las similitudes y diferencias entre culturas, traspasar los límites de las perspectivas locales, sin embargo el proceso

³⁶ Esto se pudo haber generado porque en los ejemplos de coplas que fueron leídos previamente al ejercicio de escritura de los estudiantes, sólo se hacía referencia a animales.

³⁷ En mi experiencia docente he notado muchas veces la angustia del estudiante frente al papel en blanco, el momento de elegir una imagen para representar entre tantas que hacen parte de su entorno, de su memoria o imaginación les causa mucha indecisión porque no desean dejar ningún detalle afuera. Con el enfoque temático otorgado como motivo de la representación plástica el estudiante se atreve con más seguridad a proponer una imagen, esto se evidencia en el tiempo que él o ella requiere para desarrollar su trabajo, no solicitan demasiada asesoría para representar la imagen y detallan elementos que descubren analógicamente con el texto en su contexto.

dialógico que se estableció en las sesiones hizo que los estudiantes a partir del texto vieran su propio contexto no el del texto³⁸ (Bordons & Díaz Plaja, 2006).

Para reflexionar lo experimentado por los estudiantes a partir de la lectura del texto literario en el taller de artes visuales y literatura, se retoman dos conceptos de la estética del teatro propuestos por Brecht (2004), el distanciamiento y la identificación. Así mismo desde el ámbito literario se encuentra que también la teoría transaccional propuesta por Louise Rosenblatt, y retomada a su vez por Michèle Petit, hace énfasis en el proceso lector de forma similar a lo explicado por Brecht.

En el ámbito de la estética del teatro, Brecht explica lo que sucede en el interior del espectador. El distanciar,

Significa colocar en un contexto histórico, significa representar acciones y personas como históricas, es decir efímeras. Se logra que el espectador adopte otra actitud en el teatro. Frente a las representaciones del mundo de los hombres, sobre el escenario adopta la misma actitud que tiene como hombre de este siglo frente a la naturaleza, ...el teatro ahora le presenta un mundo para que se apodere de él. (Brecht, 2004, pp.84-85)

Con esta técnica Brecht buscó en el espectador una actitud analítica y crítica frente a la acción representada. Además, cuestionarlo: “¿lo has visto?, ¿qué piensas tú de ello?” (Brecht, 2004, p.230). Justo en el momento cuando el sujeto es espectador, se produce ese efecto de distanciamiento, así mismo con la lectura sucede algo similar, Rosenblatt (2002) explica que: “La literatura trata la gama total de elecciones, aspiraciones y valores con los cuales el individuo debe tramar su propia filosofía personal” (p.46). Es así como la literatura ofrece una abstracción de enfoques basados en situaciones originadas en la vida cotidiana.

Se explica entonces, cómo alguna frase del texto en particular llama la atención del lector, puede afirmarse que le ha permitido “reconocerse”, no en el sentido del

³⁸ Con esto me refiero a que los estudiantes no realizaron un análisis del texto como se plantea desde la didáctica de la literatura a nivel estructural. No se pretendió realizar una profundización del conocimiento del autor, escuela literaria a la que perteneció o contexto de su trabajo, sin embargo en algunas ocasiones se realizó una breve presentación de la nacionalidad del autor y de donde se había extraído el texto a leer. En el siguiente capítulo se ampliará este asunto mediante el concepto de distanciamiento retomado de la obra de Bertolt Brecht.

reflejo de sí como en un espejo, sino de sentir que posee un derecho a tener un lugar o de convertirse en lo que no sabía que era. Esto sucede mediante la historia que construye el lector, “apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros, y que de allí saca fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo” (Petit, 2001, p.47).

En el trabajo con las coplas, desde la primera sesión, el estudiante a partir de procesos perceptivos y reflexivos vivenció ese distanciamiento que le permitió descubrir que habían animales en peligro de extinción y otros ya extintos, la actitud de empatía lograda por un estudiante con los sentimientos de engaño y falsedad en la relación entre las personas y los animales criados para ser alimento, esta idea expuesta por él cuándo es leída la copla donde se refiere a un cerdo y expresa que es un acto injusto porque el animal creía que lo querían pero lo que realmente buscaron las personas era engordarlo para matarlo y comerlo.

“El pobr’ injeliz marrano
Es muy triste su destino,
Pus lu engordan pa’ matarlo,
Y él piensa qu’ es por cariño.”

Respecto a la identificación, Brecht (2004) explicaba que “el teatro contemporáneo parte del supuesto de la transmisión de una obra de arte teatral sólo puede llevarse a cabo cuando el espectador se identifica con los personajes de la pieza”, “...la construcción del escenario, ya sea naturalista o esquemática, ha de forzar la identificación lo más completa posible del espectador con el ambiente presentado” (p.23) “Una pieza de estas es la chispa que enciende el barril de pólvora y desencadena acciones inmediatas” (p.28).

En cuanto a la función de la identificación, Petit (2001) explica esta relación del lector con el texto y retoma las palabras de Marcel Proust:

...cada lector es, cuando lee, el propio lector de sí mismo. La obra de un escritor no es más que un instrumento óptico que él le ofrece al lector a fin de permitirle discernir aquello que, sin ese libro, no habría visto en sí mismo. (p.48)

Por otro lado, Rosenblatt (2002) explica que existe una tendencia a identificarnos con algo que está fuera de nosotros por medio de los objetos

artísticos, tendemos a “sentirnos dentro de”, “lograr empatía” y por medio de la literatura participamos en situaciones imaginarias y nos exploramos a nosotros mismos mediante la contemplación de los personajes (p.64). Esto se debe a que abordamos el texto sin dejar de lado nuestras necesidades y problemas, los cuales nos llevan a centrarnos en personajes y situaciones que nos producen satisfacción a manera de compensación y canalización de nuestros sentimientos.

El distanciamiento y la identificación permitieron comprender cómo los estudiantes a partir del texto literario lograron visualizar características de su contexto cotidiano que desconocían, que les significaron por su asociación con su historia de vida y que además aportaron al proceso de producción de sus representaciones gráficas.

2.1.2 Temática medioambiental.

En el proceso de intervención éste fue un asunto de constante reflexión para el direccionamiento de las actividades en la telesecundaria, junto al especialista-acompañante de artes visuales planeamos la estrategia para integrar a las actividades plásticas el texto literario, con el fin de lograr la operatividad de la propuesta en el tiempo designado,³⁹ para cada sesión se eligió un fragmento de un cuento o copla que evocó el tema medioambiental.⁴⁰

Existieron también unos elementos propios de las artes visuales que permearon la selección del texto literario, como la forma, el fondo, el color y la geometrización, una vez leído y mediante el uso de la pregunta se indagaron las cualidades de estos elementos en las imágenes que describió el escritor.

La actividad en las cuatro sesiones del taller de artes visuales y literatura que se detallan en este trabajo, se caracterizó por un primer momento denominado: la

³⁹ En la primera sesión se designaron veinte minutos para trabajar con los dos grupos de estudiantes, y al generarse cohesión entre en el trabajo de música, danza y teatro en la tercera sesión, en el caso de estas tres artes se trabajaba en una hora de forma alternada entre ellas.

⁴⁰ Es el nodo temático visto en la *Figura 8* que para el análisis de la intervención se enunciará como *nodo paisaje*, este permite la interdisciplinariedad entre la danza, el teatro, la música, la literatura y las artes visuales y da origen a dos nodos: *nodo copla* y *nodo mito*. Se profundizarán en el capítulo tres las características de estos nodos.

disposición,⁴¹ en éste la percepción estética de las imágenes descritas en el texto literario fue guiada por la especialista-acompañante de literatura, con esta acción se descubren también las que no son explícitas por el autor y que se produjeron como posibilidad imaginaria en el oyente-lector⁴² mediante la pregunta, se buscó conocer algunas características de dicha imagen en cuanto a color, forma, volumen y posibles significaciones. Una vez reconocidas estas imágenes inmateriales,⁴³ se prosiguió a explorar mediante la percepción visual los elementos del paisaje que rodea la Telesecundaria, entonces tras contrastar lo imaginario y posible que evoca la literatura con los elementos “tangibles” del contexto, los estudiantes descubrieron aspectos no vistos con anterioridad.

Era recurrente escuchar que algunos estudiantes no habían observado la forma de determinado árbol o los diferentes tonos de verde de las plantas, respecto a esto en una ocasión durante un taller un estudiante afirmó que el paisaje que rodea la Telesecundaria, es amarillo y seco, a lo cual sus compañeros interpelaron y le dijeron que observara mejor para que descubriera que sí habían zonas verdes. Esta situación pone en evidencia que una observación común y sin un proceso de reflexión guiado puede hacer invisibles detalles que en otro momento apenas se reconocen.

Por lo tanto los vínculos entre el texto literario y el trabajo en el taller de artes visuales y literatura fueron facilitados por la acción perceptiva de la imagen. Entonces esa relación interdisciplinaria entre las artes visuales y la literatura durante el proyecto *Basura-reciclaje* propició en los estudiantes la creación de imágenes de paisajes y animales de su entorno en soportes bidimensionales y tridimensionales. Ese material visual se utilizó y constantemente se enriqueció con

⁴¹ El concepto disposición es definido como el momento inicial de una actividad que busca poner al estudiante en un estado de apertura al trabajo que se desarrollará inmediatamente después, esta preparación implica la mente, el cuerpo y el estado de ánimo (ORTEGA, 2009).

⁴² Me refiero aquí al estudiante que escuchaba la lectura realizada en voz alta.

⁴³ Ver apartado 4.1.1 La imagen inmaterial.

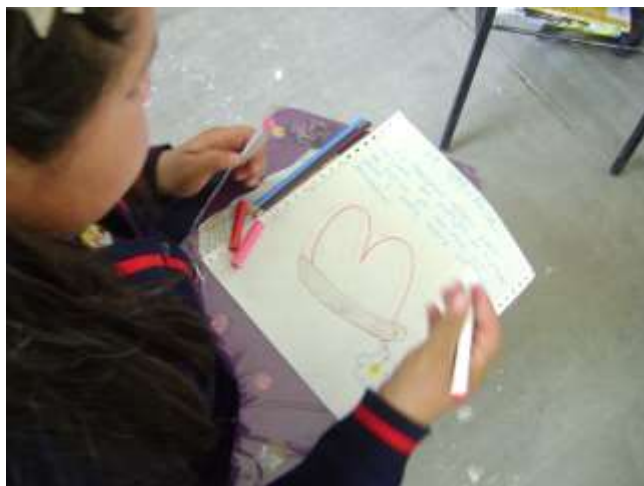
los procesos conseguidos en los demás talleres,⁴⁴ con el fin de realizar la instalación y el performance.

2.1.3 Formas de aprendizaje.

Durante la planeación de la secuencia, las actividades fueron organizadas de tal manera que se vincularan con alguna forma de aprendizaje de las planteadas por Eisner (1995).

En el *eje productivo* se desarrollaron exploraciones en formatos bidimensionales con colores, plumones, crayolas para elaborar ilustraciones y esbozos; y en formato tridimensional con plastilina y material de reciclaje, a partir de conceptos como: el contorno, el entorno, la geometrización de las formas, la abstracción y el ensamble. Las exploraciones se realizaron de forma individual y colectiva. En algunas ocasiones los materiales fueron suministrados por el equipo de especialistas-acompañantes o fue conseguido por los estudiantes como las botellas plásticas de refrescos.

Figura 9 Trabajo de ilustración de las coplas



Estudiante de primer grado. Archivo personal 26/09/12

Respecto a la producción en el aspecto literario, sólo en la primera secuencia la actividad condujo a los estudiantes hacia la escritura de una copla. Sin embargo a partir del trabajo realizado en las otras artes (danza, música y teatro), en la cuarta

⁴⁴ Más adelante en este capítulo se encuentra una reseña del trabajo de cada sesión que se realizaba en los otros talleres.

sesión y como parte del eje de contextualización se incluyó la lectura de mitos mayas. Tras la lectura la especialistas-acompañantes de danza, propuso la reelaboración de la historia a partir de los momentos significativos de esta, los estudiantes entonces reescribieron el mito y este texto fue más adelante convertido en el guión del performance y base para la elaboración de los bocetos para la configuración de la instalación. El grupo conformado por estudiantes de primero quienes reescribieron “El mito del conejo en la luna”, por su parte el grupo de segundo reelaboró “El mito del ocelote” y el grupo de tercero el “Mito del venado”.

Alterar los textos hace parte de los procesos lectores que Moreno (1998) llama de metaconocimiento, momento que inicia después de leer y que hace parte de la experiencia lectora “...donde se prolonga lo leído mediante la reflexión y la analogía...”, y donde la memoria literaria se activa dando origen a la imitación o transformación del texto (p.199).

En este eje, la imaginación permitió que durante el trabajo los estudiantes vieran aquello que no se ve, no se oye ni se espera, es la capacidad que facilita ese despertar que permite establecer nuevas conexiones entre experiencias, y además favorece la ruptura de la inercia que provoca el hábito (Greene, 2005)

En el *eje crítico* la apreciación estética mediada cumple un papel importante, en la implementación de la secuencia didáctica la presencia de los especialistas-acompañantes, como guías en los ejercicios de percepción y de actos exploratorios mediante consignas y preguntas.

Para el taller, el texto leído tuvo en ocasiones un vocabulario desconocido, que si bien puede ser un aspecto que difiere de las cualidades de este eje, es importante enunciarlo ya que es el punto de inicio para el desarrollo de las reflexiones y la agudización perceptiva a las que se refiere Eisner (1995).

Para mayor comprensión de las palabras desconocidas se realizaron lluvias de ideas para que los estudiantes construyeran los significados con ayuda de la especialista-acompañante. Por ejemplo, a partir del texto de Federico García

Lorca, El jardín muerto, se escribieron las palabras esos significados fueron elaborados con las palabras de los mismos estudiantes y la definición que podían “intuir” a partir del sentido que daba el texto, en algunas ocasiones no podían definir el término así que se les explicó. Este fue el caso de covacha, arabescos, tizones y brumoso.

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

Como parte del eje crítico, el ejercicio perceptivo tenía lugar en varios momentos de la sesión, fue imprescindible la pregunta, para que los estudiantes descubrieran aspectos físicas de los elementos que conforman su contexto y de los elementos visuales y conceptuales de las artes plásticas, también se cuestionaron sus creaciones con el fin de que construyeran una justificación a nivel estético y compositivo de ellas.

Eisner (2004) afirma que las artes nos invitan a prestar atención a toda la información proveniente del mundo a nuestro alrededor mediante nuestros sentidos, no sólo se trata de reconocer. Las artes nos permiten percibir y examinar atentamente lo que en condiciones normales apenas notamos. La apreciación del texto literario también fue guiada mediante preguntas sobre las posibles imágenes que evocaron las metáforas o las descripciones que aparecen en el texto leído.

Por este motivo en la intervención fue importante la pregunta después del momento de la percepción. Por ejemplo, ¿Qué vieron? era usualmente utilizada por el maestro, y a partir de la respuesta de los estudiantes se profundizó en información específica sobre la forma de lo observado, incluso de lo que podían significar esos aspectos.

La pregunta y su función detonadora de reflexión, también motivó a la socialización de ideas o sentimientos, al realizarse este ejercicio en plenaria propició la generación de conocimiento comunitario y construcción de nuevas

ideas que fueron motivadas por los juicios de los demás. Desde la antigüedad griega, la experiencia a partir de la mayéutica ejercida por Sócrates y documentada por Platón en sus Diálogos, da cuenta de la importancia del diálogo para la construcción del conocimiento. Se retoma entonces este ejercicio que Sócrates ejercía mediante la pregunta como forma de hacer que las personas buscaran por sí mismas el conocimiento, y descubrir incluso con la ayuda de los otros.

En aquella época, el diálogo mayéutico se daba bajo una actitud abierta por parte de Sócrates, quien iniciaba sus conversaciones sin ningún tipo de idea preconcebida ni prejuicio, además rechazó la manera tradicional de imponer y transmitir el saber y la verdad, con sus preguntas pretendía que sus discípulos reconocieran lo que no saben y que pusieran más cuidado en ello. Las respuestas obtenidas eran un punto inicial para la siguiente hasta lograr mejores explicaciones.

Al igual que la partera ayuda a que el parto se desenvuelva de forma adecuada, el maestro ayuda en la tarea de alumbrar la verdad que cada persona lleva en su interior. Esta analogía con el parto es una imagen que plantearon Sócrates y Platón en relación con la enseñanza y el trabajo docente (Hernández R, 2008; Barrio, 2006).

En la intervención la conformación de cada pregunta dependió de las respuestas del estudiante. El camino que se debía recorrer con esa pregunta inicial estaba enmarcado por los objetivos y la temática de esa sesión. La dupla docente en ese aspecto cumplió la función de encaminar las preguntas por aspectos del texto literario leído y las formas visuales que podía evocar. De esta manera se convertía en una unidad la información narrativa del texto y la imagen que contenía. El aporte desde el conocimiento de cada maestro en su campo fue complemento del otro en estos ejercicios de interrogación por la imagen.

En el *eje cultural* se incluye la contextualización de los textos literarios que se leyeron en el taller, se ubicaba el lugar de origen del autor, la época en que se

escribió el texto y en el caso de las coplas se explicaron las características de esta forma literaria. En las artes visuales se observó en una ocasión la imagen de lo que es una instalación, a partir de lo observado se reconoció la posibilidad de concretar procesos artísticos con materiales de reciclaje, además de aclarar el concepto de instalación en el campo artístico ya que lo desconocían.

2.2 Secuencias didácticas del proyecto *Basura-reciclaje*

Cómo se mencionó anteriormente, las tres fases de la secuencia que permiten el desarrollo progresivo de las actividades del estudiante son el inicio, desarrollo y cierre, a partir de estas se organizan las actividades para facilitar el aprendizaje de habilidades.

Se presentan a continuación las cuatro primeras secuencias del proyecto *Basura-reciclaje* porque sólo en estas se incluyó un fragmento de un texto literario. A partir de las tres dimensiones de aprendizaje planteadas por Eisner se analizan las actividades realizadas desde un punto de vista metodológico.

Vale la pena tener en cuenta que algunos estudiantes efectuaron procesos de exploración en las otras disciplinas artísticas antes de realizarlo en artes visuales y literatura, por el contrario para otros la exploración inició con este taller. Esta sensibilización de los estudiantes desde el trabajo artístico que se propició y se reflejó tanto en la disposición para la configuración de los objetos plásticos, como en la percepción de los textos literarios, es un sesgo de la investigación que se escapa de mi aprehensión por no ser foco de este análisis.

Primera secuencia. Septiembre 16 de 2012

	<i>Artes visuales</i>	<i>Elementos constitutivos de la secuencia</i>
<i>Aprendizajes esperados</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las propiedades estéticas de los elementos del paisaje y los reconoce como característicos del lugar que habita. • Construye imágenes figurativas a partir de observaciones del paisaje y las plasma con diferentes materiales en dos y tres 	Planteamiento de los objetivos para la sesión. Son estructurados de manera que el trabajo literario se relaciona con el trabajo plástico. La construcción de la sesión se da conjuntamente entre el especialista en artes visuales y la especialista en literatura. Eisner (2004) define como aprendizaje situado el que conlleva a la aplicación de lo aprendido

	<p>dimensiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropia elementos conceptuales y visuales de las artes plásticas como: las propiedades del punto, la línea y el plano; el color, la textura, el volumen, el tamaño, etc. Para enriquecer su trabajo artístico. • Reconoce la importancia del trabajo colectivo como forma de intercambio de saberes. 	<p>por haberse originado a partir del contexto donde se halla el estudiante.</p> <p>Los objetivos se han propuesto a partir de fuentes de información que hacen parte del contexto de los estudiantes.</p>
<p><i>Actividades</i></p>	<p>Los estudiantes observan el paisaje, identifican que tipo de animales habitan o existen en el contexto. Así como algunas personas.</p> <p>Luego describen las actividades o lo que hacen esos animales, funciones, acciones, imaginarios, etc.</p> <p>Se pregunta a los estudiantes si saben que es una copla, se realiza una lluvia de ideas sobre el concepto de copla. A partir de la descripción que hicieron previamente, los alumnos hacen una o tres coplas, de los animales o personajes y las socializan.</p> <p>Después se leen las siguientes coplas o cantas:</p> <p>“Esta noche es noche mala Y es noche de no dormir: Que si alisten las gallinas, qu’ el zorro quedó en venir.”</p> <p>A ver, a ver, ovejita: ¿qué tan larga va tu lana? Que se me tá ya acabando La humanidá de mi ruana.”</p> <p>El pobr’ injeliz marrano Es muy triste su destino, Pus lu engordan pa’ matarlo, Y él piensa qu’ es por cariño.”</p> <p>“Harto le diji a la pava Qu’ el zorro se la comía; y ella dijo que era negra y entr’ el monte no se veía.”</p>	<p><i>Apreciación estética mediada:</i> Guía la percepción visual que da lugar al <i>pensamiento cognitivo</i> (Eisner, 2004). El uso de la pregunta cómo orientadora de la observación permite una mayor libertad al estudiante para percibir aquello que le puede ser significativo.</p> <p><i>Apreciación estética mediada:</i> Clarifica un concepto desconocido para construir unos nuevos desde la experiencia del estudiante.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Cultural. El estudiante reconoce una forma de la literatura concibiéndola como una expresión artística.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Crítico y cultural. Los estudiantes escuchan atentamente mientras analizan las ideas que comunica el texto y cuáles son las características que posee en su estructura. Según las dimensiones de Eisner (1995), del ámbito crítico abarca la experiencial, la formal de la obra, la temática, la material y la simbólica.</p> <p><i>El texto literario:</i> Se realiza la elección de esta forma literaria por ser breve en su realización y brindar la posibilidad del juego con el trabajo de la rima.</p>

<p>Se pregunta a los estudiantes si conocían esta forma literaria y qué características notan en cuanto a la escritura y contenido.</p> <p>Y se contextualizan explicando que son formas de poesía popular que resultaron de la mezcla de los cantares españoles y las tradiciones populares de las regiones de lo que fue el Nuevo Reino de Granada y hoy es el departamento de Boyacá en Colombia.</p> <p>En las coplas o cantas se reflejan las costumbres, el paisaje, modos de vestir, comidas típicas, danzas e instrumentos populares de una región, se escriben tal y como se pronuncian. Las costumbres de sus habitantes son encarnadas en animales típicos a manera de fábula, no tienen una intención moralizante sino juego del lenguaje y musicalidad.</p> <p>Estas son Cantas del Valle de Tenza, en el departamento de Boyacá, Colombia.</p> <p>(Tomado de: Cantas del Valle de Tenza. Libro al viento. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2005)</p> <p>Una vez dialogada la forma que caracteriza las coplas, se invita a los estudiantes a crear las propias a partir de un animal de los enunciados al inicio de la sesión, es decir de su contexto.</p> <p>Una vez leída la contextualización se realizan representaciones bidimensionales, de los animales o personas protagonistas de las coplas realizadas por los estudiantes.</p> <p>Al concluir la elaboración de las imágenes se socializan con los compañeros de salón, describiendo y analizando cómo se relacionan los escritos con las representaciones.</p>	<p><i>Apreciación estética mediada:</i> El especialista-acompañante establece una comunicación asertiva que permite a los estudiantes participar voluntariamente.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Crítico y cultural. El docente contextualiza y hace énfasis en las características de las coplas, pregunta sobre la percepción que tuvieron de los textos, qué evocan, en qué lugar se desarrollan, cuáles son las relaciones de convivencia de los seres humanos con esos animales. Los estudiantes participan activamente haciendo analogías con su contexto y sus experiencias de vida. Comprenden que los textos literarios expresan ideas y sentimientos haciéndose equiparable con una pintura o escultura por su posibilidad de comunicar.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Productivo. El estudiante se identifica con un animal con el que ha convivido y recurre a la evocación de su experiencia para clarificar características de orden visual como forma, color, textura y se plantea el reto de lograr una mimesis del animal en particular.</p> <p><i>Apreciación estética mediada:</i> El docente dirige la apreciación de los trabajos mediante preguntas relacionadas con la apariencia, el contenido y lo que comunica la imagen y el texto.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Crítico y cultural. El estudiante reconoce cualidades plásticas en los trabajos y da cuenta de las características comunicativas. Relaciona estas imágenes con el contexto con el que se relaciona constantemente. Reconocieron que la mirada estética posibilita la identificación de detalles que se pasan por alto en la cotidianidad.</p>
--	---

En el taller de música los estudiantes experimentaron con la actividad perceptiva del “paisaje sonoro” el reconocimiento del lugar donde se encuentra la Telesecundaria, fueron motivados a producir sonidos con instrumentos elaborados con material de reciclaje e iniciaron la creación de los suyos. En teatro se llevó a cabo un *sensorama*, que incluyó actividades individuales y grupales para lograr reconocer los estímulos que producen los diversos elementos que se encuentran en su contexto. En el taller de danza se exploraron diversas posibilidades de movimiento a partir de la observación de los animales del lugar y el trabajo con materiales de reciclaje.

Figura 10 Exploraciones en el contexto



Diversas formas de reconocimiento del contexto. Archivo ayudante de investigación 19/09/12 y archivo personal. 26/09/12.

Los turnos alternados con que trabajó cada grupo en los talleres de las disciplinas artísticas fueron determinados por los especialistas-acompañantes a modo de rincones de trabajo en el aula o al aire libre. Con el grupo que se inició la exploración en artes visuales y literatura, se realizó mayor énfasis en la sensibilización para llevar a cabo el trabajo, mientras el segundo y tercer grupo llegó con una aptitud más enfocada a la temática porque ya habían explorado con sus sentidos el contexto por medio de las otras disciplinas artísticas.

Segunda secuencia. Octubre 3 de 2012

	Artes visuales	Elementos constitutivos de la secuencia
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reconoce y explora la noción de contorno, y entorno, (figura y fondo).</i> • <i>Reflexiona elementos literarios para relacionarlos con su contexto ambiental.</i> • <i>Aprecia imágenes de paisajes impresionistas.</i> • <i>Elabora composiciones bidimensionales integra sus ideas sobre paisaje y personaje</i> 	<p>Entre los aportes de la educación artística a quien desarrolla procesos en las artes, Eisner (2002, p.144) enuncia aspectos que la educación artística debe procurar, uno de ellos es que el estudiante identifique las cualidades estéticas de su entorno a manera de “objeto de percepción disfrutable”, el cual está ubicado en un primer nivel de aporte y permitió a los estudiantes retomar elementos para la configuración de sus imágenes.</p>
Actividades	<p>Los estudiantes caminan por el aula, y el profesor les pregunta si saben lo que es el contorno, se hace una lluvia de ideas. Siguen desplazándose por el espacio mientras reconocen su contorno, el profesor pregunta ¿qué formas tiene nuestro contorno? Se motiva una lluvia de ideas, mientras se nombran las formas, el resto de los estudiantes las señalan.</p> <p>Ahora vamos a recordar la actividad de la sesión uno, donde se realizó una copla de los animales, y cada estudiante recuerda y retoma el animal que eligió, vamos a caminar como ese animal y resaltamos las formas que lo constituyen para que así podamos reconocer su contorno, cuando ya se tenga se congela, vemos algunos ejemplos, y cuando un estudiante lo muestre el resto con el dedo hace un recorrido de ese contorno.</p> <p>Enseguida el maestro pregunta a los estudiantes si saben lo que es “el entorno”, se hace una lluvia de ideas, el maestro hace una relación entre el entorno y el paisaje, ¿cómo es que el entorno puede ser un paisaje?</p>	<p><i>Apreciación estética mediada:</i> Eisner (2004) plantea que una aptitud pedagógica para la enseñanza del arte es que el enseñante demuestre el lenguaje que los estudiantes deben aprender para referirse a propiedades de un objeto artístico. Aquí se vislumbró el concepto de contorno.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Crítico. Implica la reflexión, análisis y expresión de sus ideas. El estudiante percibe de una manera estética su contexto cotidiano y encuentra elementos que antes no visualizaba.</p> <p><i>Apreciación estética mediada:</i> En este momento se evidencia una de las actitudes que deben tener los enseñantes de artes enunciadas por Eisner (2004, p.79): Dar a conocer a los estudiantes el porqué de la actividad y que realicen una interpretación personal de ésta para que sea significativo el ejercicio.</p> <p>El docente al explicar la necesidad de realizar reflexivamente el ejercicio, se evidencia en los estudiantes una disposición para el trabajo.</p> <p>Se da continuidad a la relación entre el contexto del estudiante y el trabajo que se realiza. Siguen vislumbrándose las razones para trabajar este concepto dentro de la creación colectiva que se</p>

Se lee un fragmento de un texto literario sobre descripciones de paisajes o animales:

"Cae lluviosa la mañana sobre el jardín... Al fin de una cuesta fangosa y junto a una cruz, verde y negra por la humedad, está la puerta de madera carcomida que da entrada al recinto abandonado. Más allá hay un puente de piedra gris, y en la distancia brumosa una montaña nevada. En el fondo del valle y entre peñas corre el río manso tarareando su vieja canción.

En una covacha negra que hay junto a la puerta, dos viejos con capas rotas se calientan a la lumbre de unos tizones mal encendidos...El interior del recinto es angustioso y desolado. La lluvia acentúa más esta impresión. Se resbala con facilidad. En el suelo hay grandes troncos muertos... Las paredes, altas y amarillas, están cruzadas de grietas enormes, por las que salen las lagartijas, que pasean formando con sus cuerpos arabescos indescifrables. En el fondo hay un resto de claustro con yedras y flores secas, con las columnas inclinadas. En las rendijas de las piedras desmoronadas hay flores amarillas llenas de gotas de lluvia; en los suelos hay charcos de humedad entre las hierbas..."

El Jardín muerto. Federico García Lorca.

Ahora con base a esas lecturas (brevemente aclarar vocabulario desconocido). Se le entrega a cada estudiante una hoja blanca y colores, crayolas o marcadores, realizaran un entorno a modo de paisaje, para el animal que eligieron y con el que han trabajado desde la sesión anterior.

planea.

El texto literario: Se hace la elección de este fragmento por la minuciosidad de la descripción, la temática del paisaje y los elementos que lo componen.

En este momento se realizan preguntas sobre lo descrito en el texto. Las preguntas son de carácter estético para reconocer que posibles colores caracterizaría un ambiente así, cuales son los posibles significados de las condiciones en las que se encuentran algunos objetos en ese paisaje, que tipo de evocación genera el texto.

El texto literario: Se hace la elección de este fragmento por la minuciosidad de la descripción, la temática del paisaje y los elementos que lo componen.

En este momento se realizan preguntas sobre lo descrito en el texto. Las preguntas son de carácter estético para reconocer que posibles colores caracterizaría un ambiente así, cuales son los posibles significados de las condiciones en las que se encuentran algunos objetos en ese paisaje, que tipo de evocación genera el texto.

Apreciación estética mediada: Se establecen relaciones entre lo aprendido y el mundo exterior. Eisner (2004) esto lo contempla como una forma de conocimiento pedagógico para la enseñanza de las artes.

El docente realiza preguntas motivadoras para el trabajo y retoma algunas respuestas de los estudiantes para construir entre todos la definición del vocabulario desconocido.

Forma de aprendizaje: Productivo: El

	<p>Una vez que se tenga el entorno-paisaje, se presentan los trabajos, se hace una descripción de ellos ¿Cómo son?, ¿Qué características tienen?, ¿Qué colores se utilizaron?, ¿Qué formas?, etc.,</p> <p>Después de la descripción se entrega a cada estudiante su trabajo de la sesión anterior y van a recortar su animal y lo van a pegar en ese entorno-paisaje, también se recorta la copla y se pega en la composición.</p> <p>Una vez terminada la composición, se exponen los trabajos, y los estudiantes comparten, ¿qué dificultades tuvieron en el proceso?</p>	<p>trabajo individual se realiza a partir de las relaciones perceptuales entre las imágenes evocadas por el texto literario, los estudiantes demuestran facilidad para la ilustración del contexto del animal seleccionado y se evidencian rasgos pictóricos con significados que desean comunicar, por ejemplo, formas que se acercan a lo mimético y uso de color adecuado. Comprenden que los elementos que compone la imagen no puede ser producto del azar.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Crítico: Para los estudiantes es la segunda observación de elementos visuales dentro del trabajo suyo y de sus compañeros. Los estudiantes en este punto están sensibilizados perceptivamente y expresan con mayor facilidad su opinión respecto al trabajo propio y de sus compañeros.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Productivo: El estudiante debe dar solución a la reestructuración de su trabajo a partir de los conocimientos y experiencias de la primera y segunda sesión. Son cuidadosos para componer la imagen de tal manera que no se pierdan los elementos a los que le atribuyeron significado.</p> <p>Reconocen que los materiales pueden llegar a ser limitantes de sus composiciones y deben dar soluciones estéticas en el ensamble que conforma la nueva imagen creada.</p> <p><i>Apreciación estética mediada:</i> Eisner (2004, p.78) plantea entre las acciones que debe practicar el enseñante de artes, la realización de la evaluación de manera constructiva.</p> <p>Los estudiantes en este momento de la sesión exponen sus opiniones de una manera más fluida que la sesión anterior, demuestran la adquisición del vocabulario trabajado inicialmente y se refieren al contorno, entorno, describen elementos compositivos como líneas, uso del color y dan incluso sugerencias a los compañeros sobre el uso del espacio en la composición.</p>
--	---	---

El trabajo de danza se llevó a cabo en el patio de la escuela, se exploraron en el calentamiento desplazamientos y rotación de articulaciones. Para el trabajo creativo representaron con su cuerpo formas de elementos que observaron en el paisaje, también se retoman de la sesión anterior animales para este ejercicio y conformar frases de movimiento, luego se añade el elemento del salto para experimentar cómo serían los saltos de esos animales. Se realizan varios momentos de socialización grupal y por parejas con el fin de retroalimentar y reelaborar los movimientos.

Figura 11 Tránsitos de la imagen de la copla



Exploraciones de movimientos de los animales nombrados en las coplas. Archivo equipo de especialistas acompañantes. 10/12

En lo musical, los estudiantes realizaron un ejercicio de percepción dirigido para notar los sonidos que hay en su entorno, cada uno conformó una lista con estos y los clasificó a partir de su origen: si provenía de la naturaleza, producido por los humanos o algún medio tecnológico. Reconocieron también la intensidad del sonido respecto a la distancia de donde se encontraron cuando lo percibieron. Con

esta información de manera grupal construyeron un mapa sonoro del entorno de su escuela. Continuaron también con los acabados de los instrumentos que fueron realizados la sesión anterior. También en esta sesión se presentaron varios momentos de socialización para conformar colectivamente un banco de información sonora.

En el taller de danza y teatro que inició con un momento de reflexión sobre lo experimentado en la sesión de la semana anterior, se indagó sobre los recuerdos relacionados con las sensaciones producidas por el entorno. Durante el trabajo individual se planteó el ejercicio de resignificar objetos con el fin de relacionarlos con los animales trabajados en las coplas la semana anterior. Mientras que en el trabajo grupal se realizaron representaciones sobre procesos de crecimiento de las plantas del lugar, el trabajo corporal incluyó sonidos, movimientos y desplazamientos, finalmente este ejercicio fue socializado por grupos y cada trabajo analizado por los estudiantes desde los conceptos de desplazamientos, movimientos corporales y uso expresivo de estos elementos.

Tercera secuencia. Octubre 10 de 2012

	<i>Artes visuales</i>	<i>Elementos constitutivos de la secuencia</i>
<i>Aprendizajes esperados</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Explora posibilidades expresivas en el ámbito tridimensional. • Elabora composiciones tridimensionales utilizando cuerpos geométricos. 	<p>Se pretende generar una experiencia artístico-estética (Dewey, 2008) en donde la percepción y el acto suceden de manera simultánea. El ojo y la mano del estudiante son instrumentos de todo su ser.</p> <p>Es entonces que a partir de estos propósitos se busca favorecer una experiencia emocional donde se concibe al estudiante con un rol activo en la sesión.</p>
<i>Actividades</i>	<p>Percepción visual.</p> <p>Desde nos encontremos vamos a realizar un recorrido visual, ¿Qué formas observamos? ¿Cómo son esas formas?</p> <p>Ahora nos centramos en las formas geométricas que hay en el espacio, el maestro pregunta ¿Qué es una forma geométrica? ¿Qué la caracteriza?</p>	<p><i>Apreciación estética mediada:</i> Uso de la pregunta por parte del docente. Eisner (2002) explica que la percepción de los estudiantes no debe limitarse a las bellas artes, porque el entorno en general brinda cualidades que hacen del mundo un objeto de percepción. Lo cual promueve en ellos la creación de un marco estético de referencia para percibir su alrededor.</p>

<p>Lluvia de ideas, vemos en el espacio, que formas geométricas dominan, cuales son las que hay menos, etc.,</p> <p>Ahora a cada participante se le entrega un poco de plastilina y van a realizar tres cuerpos geométricos.</p> <p>Una vez que los tengan, realizarán una composición libre con ellos, tres minutos para realizarla. Se observan algunas composiciones ¿Cómo son? ¿Qué figuras geométricas las componen? ¿qué colores tienen?, etc.</p> <p>Ahora a cada participante se le entrega su dibujo de la última sesión, hacemos equipos de 3 o 4 participantes y platicamos brevemente porque elegimos a ese animal, en consenso se elige uno de los 3 o 4 animales elegidos por los estudiantes.</p> <p>Una vez que se tenga elegido el animal, a partir de las formas geométricas que se tiene por equipo, vamos a tratar de representar ese animal.</p> <p>Antes de iniciar se leen algunas ideas sobre animales, tridimensionalidad, abstracción o geometría. <i>“...Vi un cuerpecito rosado y como translúcido (pensé en las estatuillas chinas de cristal lechoso), semejante a un pequeño lagarto de quince centímetros, terminado en una cola de pez de una delicadeza extraordinaria, la parte más sensible de nuestro cuerpo. Por el lomo le corría una aleta</i></p>	<p><i>Forma de aprendizaje:</i> Productivo: El ejercicio de modelar cuerpos geométricos con plastilina facilitó que los estudiantes requirieran poco tiempo para ello, brevemente se recordó qué figuras geométricas conocían y la mayoría optó por las tres básicas, cuadrados, triángulos, cilindros o esferas, incluso repitieron alguna de ellas para completar el número solicitado. El docente también abordó el concepto de bidimensionalidad y tridimensionalidad para referirse a las características de estas figuras geométricas.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Crítico: El ejercicio de socialización de los trabajos incluyó la descripción de lo que se observó para comprender qué animal habían representado los compañeros. Este ejercicio de interpretación requirió que el estudiante utilizara sus recuerdos para identificar similitud de formas entre lo visto y la información que tiene a partir de su experiencia.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Crítico y productivo: La reflexión que se origina frente al trabajo realizado es de carácter simbólico según las dimensiones planteadas por Eisner (1995) ya que para la elección del animal los estudiantes partieron de sus gustos, experiencia o facilidad para representarlo en un dibujo. En cuanto a lo productivo, el ejercicio fue realizado colectivamente lo cual implicó llegar a acuerdos para construirlo con los cuerpos geométricos realizados al inicio de la sesión.</p> <p><i>El texto literario:</i> Se elige este texto para evidenciar el uso de la metáfora en la descripción detallada de un animal y la relación de las formas de este con la geometría. En el texto leído se hace una minuciosa descripción de un animal, el ajolote.</p> <p>Este texto fue apoyo para el trabajo de artes visuales relacionado con la abstracción de un animal en su</p>
---	--

transparente que se fusionaba con la cola, pero lo que me obsesionó fueron las patas, de una finura sutilísima, acabadas en menudos dedos, en uñas minuciosamente humanas. Y entonces descubrí sus ojos, su cara, dos orificios como cabezas de alfiler, enteramente de un oro transparente carentes de toda vida pero mirando, dejándose penetrar por mi mirada que parecía pasar a través del punto áureo y perderse en un diáfano misterio interior. Un delgadísimo halo negro rodeaba el ojo y los inscribía en la carne rosa, en la piedra rosa de la cabeza vagamente triangular pero con lados curvos e irregulares, que le daban una total semejanza con una estatuilla corroída por el tiempo. La boca estaba disimulada por el plano triangular de la cara, sólo de perfil se adivinaba su tamaño considerable; de frente una fina hendedura rasgaba apenas la piedra sin vida. A ambos lados de la cabeza, donde hubieran debido estar las orejas, le crecían tres ramitas rojas como de coral, una excrescencia vegetal, las branquias spongo. Y era lo único vivo en él, cada diez o quince segundos las ramitas se enderezaban rígidamente y volvían a bajarse. A veces una pata se movía apenas, yo veía los diminutos dedos posándose con suavidad en el musgo. Es que no nos gusta movernos mucho, y el acuario es tan mezquino; apenas avanzamos un poco nos damos con la cola o la cabeza de otro de nosotros; surgen dificultades, peleas, fatigas. El tiempo se siente menos si nos estamos quietos...”

Axolotl. Julio Cortázar

Una vez que las composiciones se terminen, realizamos una notación de ellas, ¿cómo son?, ¿Son abstractas y por qué?, ¿Qué entendemos por abstracción?

estructura geométrica, para ser trabajado de la bidimensionalidad a la tridimensionalidad.

Al final de la lectura se preguntó sobre el tipo de animal que se describía en el texto ya que nunca se dijo de qué animal se trataba. Un estudiante supo que animal, contó que alguna vez con su familia fue a Xochimilco y lo vio así que explicó que para él la descripción le recordó esa experiencia.

El concepto de geometrización⁴⁵ fue fácil de comprender por los estudiantes a partir de la escucha y reflexión del texto.

Apreciación estética mediada: El uso de la pregunta para saber cuál es el significado de abstracción, motivó a los estudiantes a requerir de su intuición porque no sabían de qué se trataba este concepto. Se realizó la búsqueda en un diccionario y se definió con sus palabras y se contrastó el objeto con ese significado para hacer más comprensible

⁴⁵ Geometrización hace referencia al proceso de análisis de las formas de objetos o animales y la comparación y simplificación de estas a formas geométricas básicas.

	<p>Para finalizar la sesión se le solicita a los estudiantes deben realizar una recolecta de botellas, porque se manipulará material de reciclaje.</p>	<p>el término abstracción.</p>
--	--	--------------------------------

Para el trabajo en danza, teatro y música se realizó la secuencia didáctica de manera integrada, de tal forma hubo continuidad en la experiencia, la estrategia fue alternar el trabajo de las tres disciplinas durante el tiempo de la sesión, la exploración y el trabajo se desarrolló de forma ininterrumpida ya que cada especialista-acompañante exploró con el grupo aspectos de su disciplina, en un momento específico cedió la dirección del taller al otro especialista-acompañante quien continuó con el trabajo que se venía realizando pero desde su disciplina. Por ejemplo, la fase inicial de la sesión se realizó con el trabajo en danza, se exploraron posibilidades de desplazamientos a partir de alguna forma geométrica representada con el cuerpo o en la forma del recorrido durante la exploración del espacio, se retomó el tema de los animales del contexto para continuar la búsqueda de movimientos que dieran cuenta del aspecto del animal.

En música se continuó el trabajo del paisaje sonoro a partir de un mapa que los estudiantes diseñaron con sus sonidos significativos. Se exploró el trabajo a partir de sonidos de animales en peligro de extinción, estos sonidos fueron realizados con la voz para generar un ambiente sonoro. Se socializó del trabajo grupal y se reflexionó sobre lo observado, finalmente con el metrónomo se reconocieron elementos rítmicos.

En teatro se exploraron los sonidos, por grupos crearon diferentes ambientes que fueron sugeridos por el especialista-acompañante y al momento de socializar los demás estudiantes debían adivinar de qué ambiente se trataba. Luego se propuso una actividad nuevamente por grupos donde deberían conformar entre todos los integrantes una forma específica, una granja, un circo y luego debían compactarla. Finalmente se realizó la retroalimentación del trabajo realizado en los dos talleres al recordar cómo se exploró la forma en esa tercera sesión.

Cuarta secuencia. Octubre 17 de 2012

Para la cuarta sesión el docente encargado de grupo fue quien dirigió la sesión con nuestra participación como observadores y apoyo en caso de cualquier duda sobre cómo direccionar la actividad.

	<i>Artes visuales</i>	<i>Elementos constitutivos de la secuencia</i>
<i>Aprendizajes esperados</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Explora las posibilidades expresivas de la tridimensionalidad con material de reciclaje • Elabora una escultura con material de reciclaje, de algún animal elegido. 	<p>En cuanto al propósito de la educación artística relacionada con la transformación de las ideas, imágenes y sentimientos de los estudiantes a una forma artística, Eisner (2002, pp. 144-145) plantea que una forma de comprender el proceso de un artista es intentar pasar por esa experiencia uno mismo, tener un contacto continuo con las artes y realizar el esfuerzo por configurar imágenes atrayentes, donde también está presente un proceso corporal. De tal manera se reconocerán más adelante las cualidades de un objeto artístico y los logros de un artista.</p>
<i>Actividades</i>	<p>Recontextualización de las actividades que se han realizado en las sesiones anteriores, animales y paisajes.</p> <p>Se muestran en la pantalla las imágenes de los animales de la zona, del archivo de power point. Vemos los animales y los describimos. ¿Cuáles son las características que los definen?</p> <p>Ahora, retomamos el animal que cada estudiante eligió. Cada estudiante elaborará una lista con las</p>	<p><i>Apreciación estética mediada:</i> La recontextualización de lo realizado es fomentada por el docente a partir de la pregunta. Se busca con esto evidenciar los vínculos entre las actividades realizadas en el taller y cómo se van generando niveles de complejidad en cuanto a los requerimientos técnicos y procesos reflexivos para la configuración de la instalación. Ésta concatenación de las actividades facilitó que los estudiantes claramente recordaran las actividades realizadas. Esto se relaciona con un aspecto afirmado por Eisner (2004) donde lo que enseñan las artes es la mirada contextual que encuentra relaciones entre las partes.</p> <p>El trabajo de observación dirigida retoma los conceptos de entorno, contorno y geometrización. El uso de la pregunta generó una participación activa de los estudiantes</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Productivo: La observación detallada del animal brindó elementos para la configuración en</p>

características que lo definen. Una vez terminado se leerán.

Ahora vamos a representar ese animal con material reciclado, como: Botellas plásticas, cajas, tapas plásticas, etc.

Antes de iniciar vamos a escuchar la lectura.

El animal favorito del señor K.

“Cuando se le preguntó cuál era el animal que más le gustaba, el señor K. respondió que el elefante. Y dio las siguientes razones:

El elefante reúne la astucia y la fuerza. La suya no es la penosa astucia que basta para eludir una persecución o para obtener comida, sino la astucia que dispone la fuerza para grandes empresas. Por donde pasa este animal queda una amplia huella. Además, tiene un buen carácter, sabe entender una broma. Es un buen amigo, pero también es un buen enemigo. Es muy grande y muy pesado, y, sin embargo, es muy rápido. Su trompa lleva a ese cuerpo enorme los alimentos más pequeños, hasta nueces. Sus orejas son adaptables: Solo oye lo que quiere oír. Alcanza también una edad muy avanzada. Es sociable, y no sólo con los elefantes. En todas partes se le ama y se le teme. Una cierta comicidad hace que hasta se le adore. Tiene una piel muy gruesa; contra ella se quiebra cualquier cuchillo, pero su natural es tierno. Puede ponerse triste. Puede ponerse iracundo. Le gusta bailar. Muere en la espesura. Ama a los niños y a otros animalitos pequeños. Es gris y sólo llama la atención por su masa. No es comestible. Es buen trabajador. Le gusta beber y se pone alegre. Hace algo por el arte: Proporciona el marfil.”

Bertolt Brecht

Se realiza una breve reflexión acerca de las consecuencias de la matanza indiscriminada de animales para obtener sus pieles y elaborar productos de vestuario u objetos decorativos. Una vez que termine la actividad de lectura y reflexión.

tercera dimensión, el trabajo de geometrización fue sugerido por el docente para facilitar la comprensión del proceso imagen bidimensional-tridimensional-abstracción.

El texto literario: Se elige este cuento por la descripción del animal desde la forma hasta la función que cumple cada parte que lo caracteriza. El texto fue leído sin pronunciar el nombre del animal al que se refiere el autor en la descripción. Al final se le preguntó a los estudiantes de qué animal se trataba y después de varios intentos lograron identificarlo.

Se reflexionó sobre la problemática de la cacería de animales para el diseño de prendas y objetos decorativos. Identificaron que en la zona donde viven hay personas que poseen animales no domésticos y que es una situación que provoca también la extinción de las especies.

	<p>Empezamos a realizar la escultura con pet, Exploración con el material, se puede cortar, doblar, pintar, etc.</p> <p>Una vez que se terminen la escultura exponemos los trabajos y los integramos por especie. Los describimos y los interpretamos. Ahora pensemos en ¿cuál sería el paisaje ideal para esas esculturas?, ¿qué ideas se les ocurre para utilizar el material de reciclaje? Lluvia de ideas.</p> <p>Al finalizar la sesión se muestran las fotos de la instalación (POP) Culture de Garth Britzman, y se plantea que realizaremos una instalación similar a manera de toldo, así que será necesario pensar en un diseño para la misma, así que para ello vamos a retomar las ideas que hemos trabajado hasta ahora: animales, paisaje, ambiente, abstracción, geometría, etc.</p>	<p><i>Forma de aprendizaje:</i> Productivo y cultural: Los estudiantes iniciaron la configuración del animal a partir de un esbozo realizado previamente, continuaron el trabajo con el animal que habían elegido desde la primera sesión. Los materiales para trabajar fueron recopilados por ellos.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Crítico: En la dimensión experiencial y formal de los trabajos, los estudiantes dieron sus opiniones a manera de interpretación e respondieron preguntas de carácter propositivo para completar la composición. En este momento se reconoció una apropiación en cuanto a la capacidad de sugerir elementos de carácter plástico a los trabajos propios y de los compañeros.</p> <p><i>Forma de aprendizaje:</i> Cultural: Al relacionar este trabajo con lo realizado por el artista en su instalación, los estudiantes identificaron las características de este tipo de objeto y generaron ideas sobre la que realizarían ellos. Identificaron las motivaciones para configurar un objeto artístico y relacionaron el material con el mensaje que posiblemente el artista quería comunicar.</p>
--	---	---

En la misma sesión pero en el taller de danza se realizó una exploración corporal de movimientos que caracterizan el crecimiento de una semilla hasta convertirse en árbol, un ave que escapa de un cazador, un ocelote que camina entre los árboles mientras se oculta del cazador, un conejo que huye, una serpiente formada por cada uno de los integrantes del grupo mientras entonan una canción.

En el taller de teatro el docente incluyó la lectura del mito de la figura del conejo en la luna y la leyenda del venado, organizados por grupos escogieron una historia

en donde cada uno de los integrantes eligió un personaje desde el que iba a contar la historia, hicieron una reinterpretación escenificada de la historia leída por el docente. En todos los talleres de esta sesión se habló de los animales extintos o en peligro de extinción de la zona de diferentes formas, imitaron sonidos, movimientos y posibles comportamientos. El texto literario de El animal favorito del Señor K de Brecht permitió en el taller de artes visuales y literatura reflexionar con los estudiantes sobre este problema medioambiental a nivel mundial y en su propio contexto.

Figura 12 Exploración con material de reciclaje



Diseño de formas animales con material de reciclaje. Archivo personal 17/10/12

Para las sesiones siguientes desde la literatura se retomaron los mitos que los estudiantes escribieron sobre animales de su región, partir de éstos exploraron desde el ámbito corporal esas narraciones en las sesiones de danza y teatro. A partir de preguntas sobre el aspecto de los personajes de estos mitos, del entorno, de acciones que realizan los personajes o de las posibles interacciones que hayan tenido con algún animal nombrado en el texto, los estudiantes y docentes planearon junto al especialista-acompañante de artes visuales el diseño de la instalación que generó un espacio escenográfico para la muestra del performance.

En la quinta sesión en el taller de visuales y literatura se socializaron ideas de las posibles imágenes que contendría la instalación. Éstas se relacionaron con los mitos trabajados durante la semana a partir del trabajo de representación escénica realizada la sesión anterior, para lo cual una estudiante realizó la lectura del mito construido y a partir del texto se analizaron los bocetos de la estructura de la instalación que sería trabajada colectivamente durante las próximas tres sesiones, se dejó la tarea de recolectar material para construir la instalación.

En los talleres de danza, teatro y música en ésta sesión se exploraron movimientos, desplazamientos y sonidos de los animales que aparecen en los mitos, para musicalizar estos ejercicios, se da inicio a la construcción de pequeñas escenas.

En la sexta sesión el trabajo en el taller de visuales y literatura se enfoca a lo plástico, esto incluye la creación de los móviles sonoros y las cortinas que se suspenderán de la instalación. Se leen los mitos para analizar que imágenes pueden ser configuradas en él.

En los demás talleres se proponen sonidos para sonorizar la historia, se realizan juegos escénicos que son dirigidos por los docentes de la telesecundaria, las temáticas de las actividades contienen los animales que aparecen en los mitos y que han sido explorados en sesiones anteriores en los trabajos corporal y musical. Son retomadas las coplas de la primera sesión y se compone un rap desde la propuesta de un estudiante sobre este género musical.

En la séptima y octava sesión en el taller de visuales y literatura se dio continuidad al trabajo de configuración de la instalación, y en el otro taller se concretaron elementos relacionados con la estructura del performance y se perfeccionaron desplazamientos, entradas al espacio escénico de los personajes y movimientos corporales.

Se realizaron dos sesiones que no se trabajaron con secuencia didáctica, en la primera se realizó un ensayo general del performance y respecto a la instalación se trabajó con los estudiantes en un aula, donde se amarraron con estambre los

recortes de plástico que conformaron el diseño del colibrí junto a la flor y la estrella, a modo de tejido se colocaron tiras de plástico que fueron recortadas de las botellas de refresco y que generaron bucles, se ajustaron piezas que no habían sido bien amarradas y los docentes de la Telesecundaria se hicieron cargo de colocarla al siguiente día en el espacio donde sería realizado el performance.

En la segunda finalmente se socializó el performance frente a la comunidad educativa, asistieron padres de familia y el director de la escuela. Allí se evidenció la integración del trabajo en las diferentes disciplinas artísticas, exploradas por los estudiantes durante las ocho sesiones. Se consolidó así el proceso de sensibilización y exploración que se buscó al implementar este proyecto. Los estudiantes lograron reflexionar y fortalecer ideas en torno a las problemáticas actuales de su contexto. Varios estudiantes expresaron en la entrevista grupal realizada al finalizar la socialización del performance, que mediante el trabajo en el proyecto *Basura-reciclaje*, aprendieron a convivir con los compañeros, a cuidar el ecosistema en el que viven y valorar lo que tienen, trabajaron en equipo interactuaron con respeto, fortalecieron la confianza en el otro y además realizaron prácticas de reciclaje.

Por medio de la realización de este proyecto se da cuenta además, de la importancia del papel del docente como mediador para interrelacionar temáticas o conceptos comunes entre las artes, y favorecer en los estudiantes procesos reflexivos para que por sí mismos establezcan dichas relaciones. Expresaron algunos estudiantes que les agradó la lectura en voz alta de textos literarios donde se sugerían imágenes del paisaje porque los motivó para realizar sus propias imágenes, percibieron que con el texto les era fácil lograr la realización de representaciones gráficas tras reconocer otras posibilidades de representación de animales y visualizar similitudes y diferencias entre los paisajes o animales descritos con los que perciben en su contexto.

Eisner (2004) expresa que la mediación es una fuerza que está presente en el desarrollo de actitudes cognitivas en los estudiantes al trabajar en artes, esta mediación contiene las instrucciones, indicaciones y andamiaje.

Por esto fue importante la dinámica de trabajo llevada a cabo por los especialistas-acompañantes, quienes mediaron para que el estudiante observara su contexto y tuviera estímulos sensoriales tras esta actividad, para que a partir de éstos los jóvenes experimentaran con diversos materiales.

La interacción del especialista-acompañante con el estudiante permitió que el joven reconociera sus posibilidades para la configuración de objetos artísticos, además promovió una reflexión sobre prácticas colectivas adecuadas para la conservación del medio ambiente, y la posibilidad de vivenciar las artes de forma interdisciplinaria.

Figura 13 Configuración de la instalación



Parte del proceso de configuración de la instalación, interacción docentes-estudiantes. Archivo personal 31/10/12 y archivo ayudante de investigación 21/11/12

Mediante la descripción de las sesiones realizadas en este apartado se revelaron los elementos que conformaron la base teórica del proyecto Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria, y se visualizó cómo éstos fueron integrados a la planeación de las actividades que se desarrollaron en el taller de artes visuales y literatura.

La descripción de cada sesión permitió identificar cómo se estructuró la interdisciplina metodológica, ya que cómo se visualiza en la Figura 6 Modalidades de interdisciplina, el *nodo paisaje* surgió de la temática medioambiental que hace parte de la interdisciplina metodológica y a su vez éste nodo favorece los vínculos que dan origen a la interdisciplina temática. Por lo tanto el *nodo paisaje* lo considero versátil.

En este punto del documento se establece una transición en el análisis de los vínculos entre las artes visuales y la literatura, ya que doy inicio a la descripción de la estructura de la interdisciplina temática, y se hace énfasis en el trabajo de los estudiantes con el fin de develar el elemento que favoreció el vínculo entre las dos disciplinas y se describe en el último capítulo.

3. El trabajo de los estudiantes en el taller de artes visuales y literatura ⁴⁶

3.1 Proyecto *Basura-reciclaje*

Tras la descripción y el análisis de la actividad de los estudiantes en el taller de artes visuales y literatura a partir de los elementos metodológicos, se descubre una sucesión de procesos que me llevó a establecer una organización de la actividad del estudiante que posteriormente dio origen a la *ruta de configuración del hecho artístico* que contiene tramos, procedimientos e interacciones entre éstos.

De manera metafórica me refiero a la existencia de una “ruta trazada” por los estudiantes de la Telesecundaria a partir de la actividad en los talleres, con el acompañamiento permanente de los especialistas-acompañantes. La ruta contiene un recorrido imprevisible caracterizado por un trazo diferente al lineal, en una posible espiral creciente y con interconexiones hacia las otras artes, ya que el trabajo interdisciplinario que se logró, se establece como una red de relaciones temáticas, formas de experimentar y materializar ideas.⁴⁷

Se visualiza esta ruta a partir de lo vivenciado por los estudiantes y después de reflexionar sobre los procesos planteados por De la Calle (1981)⁴⁸ para lograr la

⁴⁶ Durante esta primera etapa del proyecto *Basura-reciclaje*, la participación de los docentes de la telesecundaria fue un poco tímida en cuanto a la construcción y dirección de las actividades. No se decidían a plantearlas ni a dirigir las. Sin embargo hacia los meses de octubre y noviembre de 2012 en una ocasión los docentes dirigieron una secuencia en el taller de artes visuales. En los demás talleres algunas de las actividades fueron propuestas por los docentes y donde los especialistas-acompañantes sólo sugirieron aspectos sobre la ejecución de la actividad. Por ejemplo en el taller de danza y teatro, un docente propuso una canción “La danza de la serpiente” que fue ejecutada de forma grupal a manera de introducción a la sesión de trabajo.

⁴⁷ Con el término materialización me refiero a la forma de condensar la experimentación con el cuerpo por medio de secuencias de movimientos, el sonido en improvisaciones sonoras que dieron lugar a composiciones, el texto en descripciones y narraciones escritas como coplas y mitos, el material plástico en imágenes bidimensionales y tridimensionales.

⁴⁸ Catedrático de estética y teoría de las artes en la Universidad de Valencia y presidente de la asociación Valenciana de críticos de arte. Explica que “la actividad artística se sustenta en la cotidianidad, es decir, “parte de” y “regresa a” la realidad para refigurarla, transformarla, trascenderla, sublimarla o reducirla a un entramado de relaciones. (De la Calle, 1981, p.104) esta idea la retomo para comprender el proceso vivenciado por los estudiantes en el proyecto *Basura-reciclaje*, ellos percibieron su propio contexto de una forma que no lo habían hecho, y que los llevó

construcción [configuración]/comunicación del hecho artístico y por Acha⁴⁹ quien analizó a partir de algunos conocimientos generales de la psicología, las posibles operaciones sensoriales, sensitivas y mentales del artista plástico durante la producción.⁵⁰

A partir de lo propuesto por De la Calle (1981), se descubren procesos vivenciados por los estudiantes en relación a la configuración del hecho artístico que el autor define como: “un proceso dialéctico (complejo y flexible)” (p.82), integrado por una serie de subprocesos: la producción, el subproceso estético-receptivo, subproceso evaluativo-prescriptivo, subproceso distribuidor-difusor que se desarrollan de manera procesual por parte de un sujeto o sujetos siguiendo pautas y estrategias variadas, sobre ciertos elementos con una intencionalidad particular en un contexto o situación dada.

Ambos autores desde su mirada como teóricos de las artes, concurren en la idea de que la educación artística debe ser el vehículo para fortalecer la actitud creativa de los estudiantes.⁵¹ A partir de los planteamientos de estos dos autores, encuentro elementos para construir *la ruta de configuración del hecho artístico* que “trazaron” los estudiantes.

Es necesario recordar que los jóvenes de la Telesecundaria iniciaron la realización de un proyecto surgido desde sus propias motivaciones, apoyados por sus docentes y por los especialistas-acompañantes. Las diferencias que se notan entre esta experiencia de producción escolar y la profesional o del artista, son los

mediante la acción concreta a construir un jardín botánico dentro de la institución y resignificar su espacio cotidiano en un segundo proyecto, *Reforestación*.

⁴⁹ Crítico y teórico peruano de las artes plásticas, fue profesor en la Academia de San Carlos en la UNAM y en sus publicaciones hace una crítica a las formas de enseñanza de las artes en el nivel escolar y profesional.

⁵⁰ Acha hace énfasis en los procesos artísticos de los artistas, sin embargo hace notoria la necesidad de desarrollar en los estudiantes del nivel escolar la sensorialidad, la sensibilidad, la fantasía y que comprenda la diferencia entre lo estético y lo artístico al interior del taller como lugar de experimentación y fomento de la creatividad, esto sin considerarlo “artista” ni a sus productos “obras”, ya que los fines y medios escolares contrastados con los profesionales presentan diferencias en su razón de ser.

⁵¹ Cuando estos dos autores analizan el trabajo artístico del ámbito profesional, problematizan los espacios en el ámbito escolar y la implicación del término “educación artística”, en donde se debe posibilitar la exploración amplia de elementos plásticos, temáticos y de técnicas sin limitaciones preelectivas que inhiban o condicionen las espontaneidad de los sujetos.

principios, medios y fines del proceso de configuración del hecho artístico. Sin embargo, se vislumbra que en la ruta de la actividad del estudiante, la exploración y producción con ideas, propósitos, intenciones o imaginaciones que reflejan lo personal, lo social o cultural se realiza de manera similar a la del artista (Acha, 2011).

Los estudiantes realizaron bocetos, reflexionaron sobre los significados atribuidos a sus representaciones gráficas, reconstruyeron sus propuestas y exploraron el material plástico. Por lo tanto para el artista y para el estudiante, la acumulación de conocimiento, observaciones y exploraciones “se ponen al servicio del medio que se emplea para “crear” (o producir)” (Del Conde, 2006, p. 494).

Entonces se hace necesario y pertinente favorecer estos procesos al interior del aula y del taller escolar de artes visuales, para ampliar la experiencia del estudiante con diferentes materiales, técnicas y disciplinas del arte, y permitir un acercamiento a las vivencias del artista desde el proceso de producción y lograr una cultura estética en los jóvenes que implique la sensibilidad en las interacciones con su entorno, el desarrollo de la sensorialidad, el fortalecimiento de la actividad imaginativa y los procesos de pensamiento crítico, reflexivo y propositivo en torno a las diversas manifestaciones artísticas.

3.1.1 El hecho artístico.

De la Calle (1981) explica que es el proceso conformado por el *polo productor* (artista),⁵² pero en el caso de la intervención es el estudiante, el *objeto artístico* fue el performance y la instalación y el *polo receptor* (espectador) que a su vez fueron los mismos estudiantes. Entre el polo productor y el objeto artístico, se encuentra el *subproceso poético-productivo* y entre el objeto artístico y el polo receptor se halla el *subproceso estético-receptivo*. Estos elementos se definirán más adelante para comprender cómo se vivenciaron con los estudiantes de la

⁵² De la Calle prefiere no usar el término “creador” en su teoría y lo reemplaza por “polo productor” para evitar la subestimación del receptor a una actitud pasiva frente al objeto artístico, porque en el momento perceptivo de este, el receptor se posiciona también en el “polo productor”.

Telesecundaria Diego Rivera, que mediante la actividad exploratoria en los diversos talleres, lograron resolver asuntos relacionados con la representación de formas de la naturaleza y de personajes protagonistas de los mitos, reelaboración de historias en nuevos textos, musicalización de las coplas, diseño de vestuarios y escenografía. Sin embargo no se puede afirmar que los estudiantes fueron “creadores”... “estamos frente a una posibilidad o potencialidad” (Acha, 2001, p.29). Por esto he considerado estas referencias teóricas para encontrar la secuencialidad del proceso vivido por los estudiantes, y que es experimentado con similitudes y diferencias por los artistas.

Figura 14 Ejercicios de percepción



Percepción enfocada a la forma. Archivo especialista-acompañante música 15/10/12 y archivo personal 3/10/12.

Es importante mencionar que en la *ruta de configuración del hecho artístico* que trazó el estudiante, se notó constantemente su encuentro con el otro y los otros, entre ellos se presentaron intercambios de conocimientos y experiencias que establecieron formas de comunicación y de trabajo colectivo. El testimonio del docente encargado del primer grado en una entrevista realizada al final del ciclo escolar, evidencia el notorio cambio en los nexos de amistad y manifestaciones de colaboración entre pares tras el trabajo realizado en artes.

Este proceso para unos estudiantes, tuvo como punto de inicio el trabajo en danza, teatro y música,⁵³ para otros estudiantes fue el trabajo en el taller de artes visuales y literatura, pues como se describió en el capítulo anterior los grupos se alternaron semanalmente. Al iniciar esta ruta con el taller de artes visuales y literatura se observó una disposición diferente según su punto de inicio.⁵⁴ Noto que esta ruta se constituye por tres tramos:

- Primer tramo: Disposición

Se ubican en este tramo del trayecto las operaciones visuales que se relacionan con la manera de observar la realidad, Acha (1994) contrasta la percepción común que nos permite identificar objetos de nuestra cotidianidad con la estética, ésta se encamina hacia lo sensitivo y lo mental y se detiene en detalles de formas y materiales.

La percepción es una unidad de operaciones mentales, sensitivas y sensoriales. En ésta el pensamiento, el sentimiento y la sensación conforman el triángulo de dependencia interna de toda actividad cultural o humana, las necesidades de cada persona le permiten captar particularidades temáticas o estéticas, en esto puede influir también el nivel de cultura visual que posea quien percibe. Acha (1994) define cuatro modalidades posibles de la percepción:

1. Percepción común: La que pasa rápidamente por lo sensorial y lo sensitivo de un signo a la realidad, esta percepción, a pesar de lo denotado por la sociedad que nos lleva a todos hacia el mismo significado, emplea recursos diferentes para

⁵³ Estas tres disciplinas compartieron el mismo espacio y tiempo de taller: El patio ubicado frente al salón donde se realizaba el taller de artes visuales

⁵⁴ Un ejemplo de esto es la forma de participación cuando se realizaron algunas preguntas sobre el tipo de animales extintos en su entorno o en peligro de extinción, o también sobre las posibles relaciones que se establecían entre los animales, los estudiantes que iniciaron con el taller de danza, música y teatro respondían inmediatamente a esas temáticas que eran abordadas durante el trabajo corporal así que se establecía una forma de retroalimentación de estos elementos para el trabajo en artes visuales y literatura. Por el contrario los estudiantes que iniciaron con el trabajo plástico y literario se tardaron un poco más en dar una respuesta y requerían de ayuda para poderlo expresar, por este motivo los ejercicios de percepción eran mucho más detallados en cuanto a las premisas dadas para la observación o la rememoración del elementos del entono.

identificarla de acuerdo a nuestras experiencias. Por ejemplo, ante la palabra (o imagen) casa, cada uno piensa en una casa con diferentes cualidades.

2. Percepción temática o apercepción: La que se detiene en lo inteligible o significado para ampliarlo o profundizarlo usando los elementos sensoriales o sensitivos de la realidad percibida.

3. Percepción estética: La percepción que se detiene en lo sensorial para desarrollar sentimientos estéticos, si va acompañada de comparaciones o fundamentaciones entonces está formando parte del consumo estético.

4. Percepción sistémica: La percepción que se detiene en lo sensorial y sensitivo para llevarlo a otras operaciones racionales respecto a la naturaleza del sistema cultural o artístico a que pertenece lo percibido, esta percepción reconoce lo artesano y artístico, va acompañada de interpretaciones y evaluaciones de lo que aporta lo percibido. Esta percepción está respaldada de información, conceptos y conocimientos relacionados al sistema cultural o artístico.

Acha (1994) también clasifica en tres las operaciones visuales que realiza un artista:

1. Sensorio-elementales: Los componentes básicos de la producción artística como geometría, textura, movimiento o luz dieron origen a tendencias sensorialistas como el monocromismo, cinetismo o iluminismo. Para la producción en alguna tendencia fue necesario dotar a los elementos de propiedades significantes y acentuar cualidades formales o materiales, al agudizar la visión hacia detalles elementales se propicia la generación de significados.

Si bien la actividad creativa del estudiante no se puede equiparar con la del artista, por diferencias considerables como la experiencia en procesos de producción o habilidad técnica, en la intervención el estudiante con la orientación de los especialistas-acompañantes tuvo un acercamiento al proceso de producción del objeto artístico.

En cada sesión se realizó la observación del entorno cada vez bajo diferentes premisas, por ejemplo, en ocasiones se detallaron formas, tamaños o planos

compositivos. También esta operación sensorio-elemental se realizó con las imágenes evocadas por la lectura del texto literario como se visualizó en las tablas que describen la actividad de cada semana.

La presencia del especialista-acompañante, pretendió propiciar la imaginación de las posibles características de elementos o personajes que el autor sugirió en el texto. En ambas modalidades perceptivas los estudiantes fueron guiados por los especialistas-acompañantes.

Retomando en esta descripción el momento de la lectura, se desvelan con la introducción del texto literario, la acción de leer en voz alta y la práctica de la mayéutica en la producción plástica, procesos de distanciamiento, identificación, resonancia y la producción de imágenes inmateriales. Estos procesos se detallarán en el siguiente capítulo, los cuales generaron los impulsos⁵⁵ expresivos y creativos de los estudiantes hacia el esbozo o la producción directa. Sin embargo en algunas ocasiones, se observó que la operación sensorio-compositiva derivó directamente en la producción o esbozo.

Figura 15 Percepción guiada del entorno



Momentos en los que los estudiantes reflexionaban sobre las características de su entorno. Archivo ayudante de investigación 24/10/12, archivo personal 17/10/12.

⁵⁵ Estos impulsos se condensan en la representación de la imagen inmaterial y las relaciones entre esta y la imagen sensible o material. En el siguiente capítulo se ampliará el asunto de estos dos tipos de imágenes y la representación.

2. Sensorio-compositivas: Es la actividad que realiza el artista para estructurar los elementos que componen su producto estético. Entre estas acciones están la experimentación con simetrías, ritmos, direcciones y proporciones, entre otros para lograr el efecto deseado. Estas acciones se relacionan con principios de ordenamiento universal.

En los momentos de percepción hacia el entorno, la observación de los estudiantes era guiada por el especialista-acompañante de artes visuales, en dos sesiones se usó una especie de mirilla elaborada con dos trozos de papel que permitió enfocar la mirada de los estudiantes hacia aspectos de su interés. En la medida que el estudiante observaba, se explicaron conceptos como simetría, asimetría, ritmo por forma o color y textura. De este material observado se retomaron en el taller elementos, y mediante el uso de la pregunta se evocaron propiedades y detalles para realizar las imágenes plásticas. Al ser un diálogo entre todos los estudiantes, el intercambio de ideas y recuerdos sobre lo observado se hallaron en constante fortalecimiento.

Figura 16 Actividades en relación al concepto entorno



Proceso de configuración de la copla y su respectivo entorno. Archivo personal 26/09/12 y 3/10/12.

3. Sensorio-gestálticas:

...ponen atención en los mínimos accidentes del contorno y del interior de las figuras y configuraciones, cuya cantidad de información visual cambia con la época y cultura; en cuanto a la información necesaria para representar realidades y

considerarla acabada (como una pintura o grabado) o inacabada (como un esbozo o apunte).⁵⁶ (Acha, 1994, p. 68)

- Segundo tramo: Producción

En este tramo de la ruta, se localiza el subproceso poético-productivo (poiesis) que De la Calle (1981) define como la actividad que conlleva a la definición funcional del hecho artístico. En este existen unos rasgos que son condicionantes y a su vez hacen singular el proceso de producción como la historia personal, las coordenadas situacionales del medio y un margen de incertidumbre. Todos estos factores son variables y se interconectan para caracterizar el hecho artístico, por esto para su interpretación deben tenerse en cuenta. En este subproceso poético-productivo se genera la actividad transformadora de la materia con una carga potencialmente comunicativa⁵⁷ o constructiva.

La provocación generada por el distanciamiento e identificación del estudiante con el texto literario leído durante el tramo de la disposición, dio origen a los impulsos que se materializaron en los esbozos o directamente en la producción de la imagen u objeto, lográndose esclarecer algunos fines y medios.

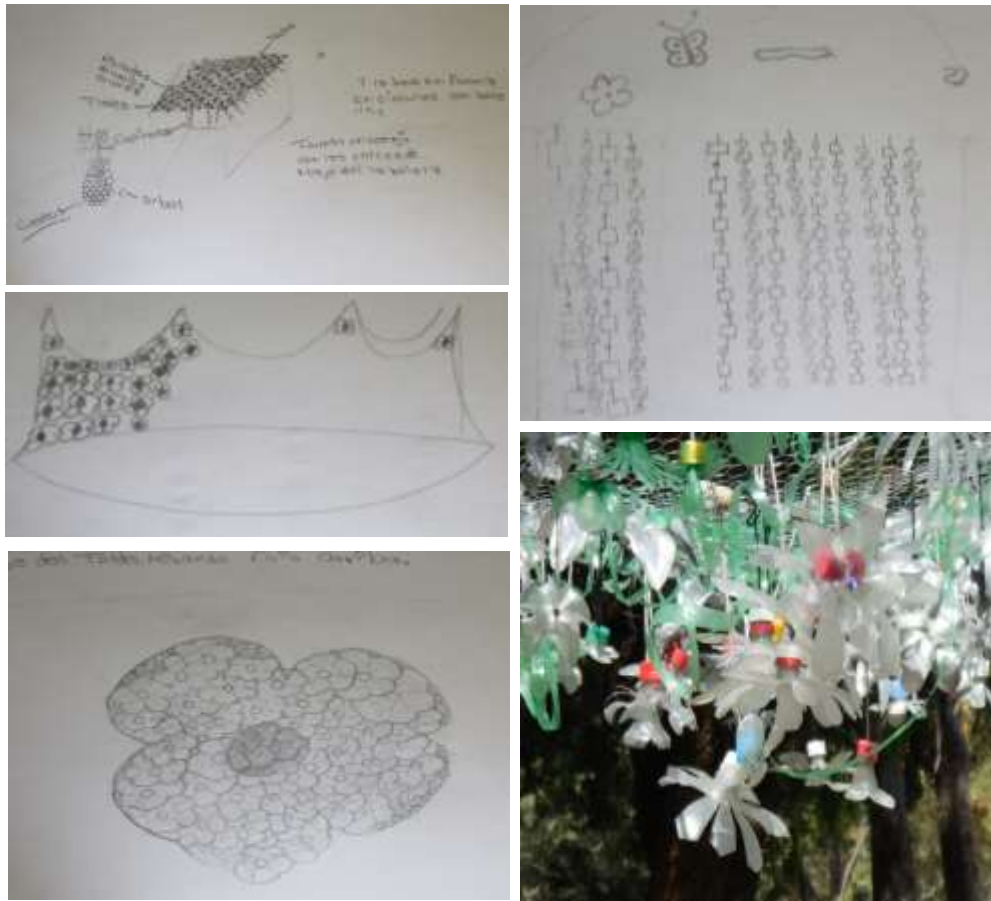
Mediante el esbozo que se solicitó a los estudiantes para la configuración de la instalación con material de reciclaje, para prever los materiales a usar e identificar los más asequibles. Ésta es una imagen sensible y un punto de partida para la consecución de ese objeto artístico, dicho esbozo permaneció en una dualidad entre lo comunicativo y lo constructivo. (De la Calle, 1981)

El esbozo permitió limitar la variedad y cantidad de material a usar, fortalecer la propuesta en donde se identificaron qué herramientas y procedimientos requerían para lograr concretar la estructura de la instalación y las imágenes que contendría ésta.

⁵⁶ Esta operación visual no fue incluida en el análisis de la ruta de configuración del hecho artístico realizada por los estudiantes de la Telesecundaria porque no se presentó esta manera de percibir el entorno.

⁵⁷ De la Calle (1981) afirma que este rasgo comunicativo puede poseer algunas características, explícitas, unívocas o referenciales estas últimas relacionadas con una denotación de algo externo.

Figura 17 Proceso de configuración de la instalación



Bocetos realizados por los estudiantes a partir de la historia de los mitos y fotografía de la instalación. Archivo personal 7/11/12 y 28/11/12.

El subproceso poético-productivo se caracteriza además de los fines comunicativo o constructivo, por dos clases de elementos que De la Calle (1981) nombra como:

- Repertorio: Es la forma del plano expresivo, es decir la realización mediante un vehículo material, da origen a la relación forma-sustancia. El repertorio explorado con los estudiantes en el trabajo bidimensional fue mediante lápices de colores, plumones y lápiz de grafito, en lo tridimensional con plastilina y material de reciclaje como cubetas de huevo, botellas de refresco, tapas plásticas y trozos de madera.

Figura 18 Diseño del entorno



Estudiantes realizando el entorno del animal que eligieron para representar en su copla Archivo personal 3/10/12

Figura 19 Geometrización



Representaciones de los animales con cuerpos geométricos Archivo personal 10/10/12

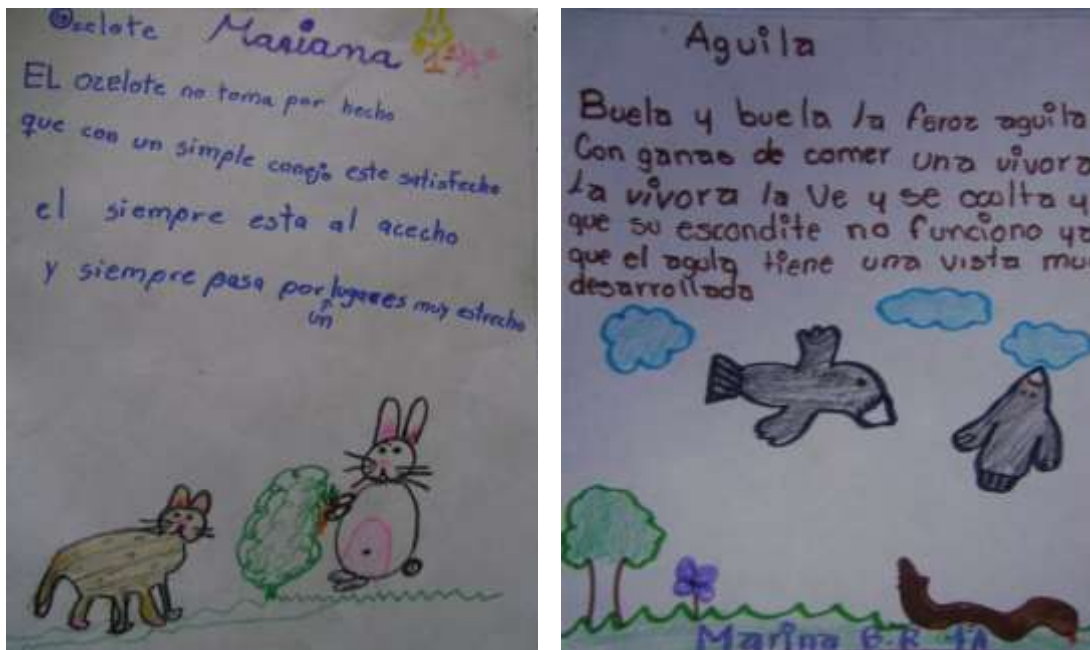
Figura 20 Configuración del animal de la copla



Proceso de configuración de los animales presentados en la copla. Archivo personal 17/10/12

Las exploraciones con estos materiales tuvieron como fin lo comunicativo, por ejemplo el dibujo de la copla y el del entorno del animal protagonista de ésta, respecto a lo comunicativo de esas imágenes los estudiantes afirmaron que la imagen complementa la idea que habían expresado en la copla.

Figura 21 Coplas



Archivo personal 26/09/12

Un estudiante señaló mediante su dibujo la problemática relacionada con la extinción de animales por casusa de la caza indiscriminada. Ver figura 22. Comunicó entonces su punto de vista sobre la causa de la extinción del ocelote:

El ocelote extinto ya por culpa del hombre que lo ha de matar
 El no atacaba sólo se defendía, todos se defienden todos lo matan.
 Era odiado por todo cazador porque creían que el los cazaba.
 El tenía miedo primero fueron pocos luego más hasta que todos desaparecieron.

Figura 23 Proceso configuración para el animal en material de reciclaje



Esbozo de un animal protagonista de la copla que fue construido con material de reciclaje. Archivo personal 17/10/12

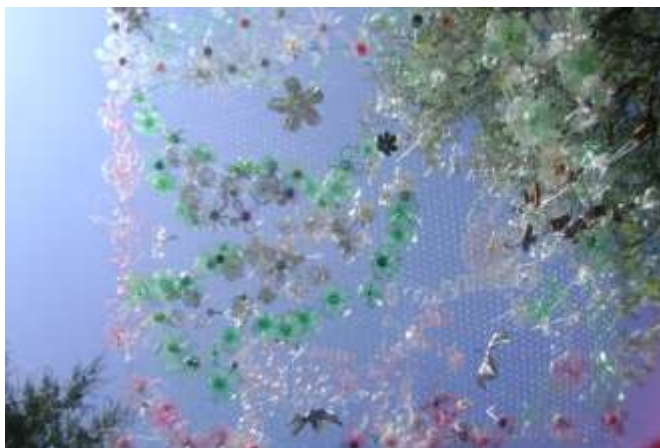


Animal construido a partir del esbozo anterior. Archivo personal 17/10/12

- Fuente: Conjunto de elementos relacionados con aspectos contensivos (de contenido).

Estos elementos desde la propuesta de la instalación por parte del equipo de especialistas-acompañantes, fue el material de reciclaje. Se sugirió a los maestros la búsqueda de material desechable para ser reutilizado a lo largo del desarrollo del proyecto *Basura-reciclaje*. El mensaje de concienciar la comunidad educativa sobre la problemática medioambiental de su entorno, se reafirmó con las acciones que condujeron a la búsqueda y el trabajo de exploración con este material para lograr construir la instalación. Es así como en esta primera etapa del proyecto el material tuvo más incidencia en lo comunicativo que en lo constructivo.

Figura 24 Diseño del colibrí



Instalación. Archivo especialista-acompañante en danza 7/11/12 y archivo personal 21/11/12.

El diseño que se realizó con el material de reciclaje en la instalación fue propuesto por los estudiantes, el elemento comunicativo de las ideas y

sentimientos sobre la vida escolar y sobre el proyecto, se simbolizó con un colibrí, expresó una estudiante de tercer grado, que ella se visualizó pequeña como el ave, afirmó que de la escuela sus compañeros y ella obtienen conocimientos así como el ave el néctar de la flor. Se identificaron con la acción del ave que toma el néctar de las flores, así como ellos tomaron conocimientos de la escuela y de las actividades que realizaron diariamente durante su permanencia en la institución. Fue así el proceso de configuración de aquella imagen como alegoría de su próxima partida hacia otra escuela, donde deben cursar el siguiente nivel escolar.

El descubrimiento y la exploración del vehículo material, la idoneidad en la conformación del objeto y su estructura, son momentos fundamentales en la actividad configuradora del hecho artístico que contienen acciones de análisis, selección y conformación progresiva. Sin embargo en el proceso de configuración del hecho artístico, existen factores complejos en medio de la diversidad de procedimientos, es así como se aproxima lo intencional a las reacciones inconscientes, la acción mecánica y los desenlaces casuales (De la Calle, 1981).

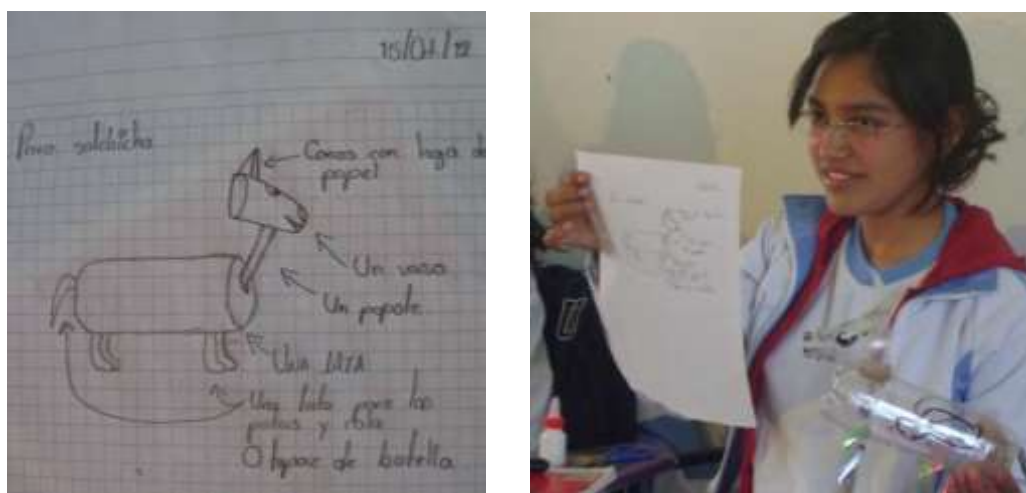
Figura 25 Socialización del performance



Performance grupo de tercer y segundo grado. Archivo personal 28/11/12

Los especialistas-acompañantes realizaron preguntas a propósito de los diseños de los estudiantes para lograr en ellos la reflexión sobre los elementos que dieron forma a sus composiciones, en algunos casos expresaron que llegaron a la conformación de una imagen u objeto a partir de un imprevisto en la exploración del material o en otro caso el estudiante decidió un material específico por observar similitud con el animal que iba a construir con este. Fue el caso de un perro salchicha elaborado con una botella.

Figura 26 Proceso de configuración del animal con material de reciclaje



Socialización del trabajo realizado a partir de un esbozo. Archivo personal 17/10/12

Otro aspecto hallado en la ruta dentro del tramo de la producción, es la autocrítica⁵⁸ se genera a partir de los esbozos o parte del avance que haya del objeto artístico, si el artista no encuentra satisfacción al observar que la idea concebida se logró materializar, se generará el inicio de un nuevo hecho artístico, de lo contrario el objeto satisfactorio madura mediante un continuum creativo.⁵⁹

⁵⁸ Acha (1994) define la autocrítica como un instrumento que “va tasando las fallas y los hallazgos de la obra recién terminada, y concibe las correcciones y las búsquedas de la próxima, con el objeto de ir materializando sus disconformidades y aspiraciones a lo largo del proceso creativo” (p.81).

⁵⁹ Esto es un fluir constante entre aspectos novedosos, elementos obsoletos y procedimientos inesperados. En el proceso de elaboración del objeto artístico aparecen las decisiones que dan origen a este y se mantienen en el proceso de estructuración y realización. (De la Calle, 1981) En

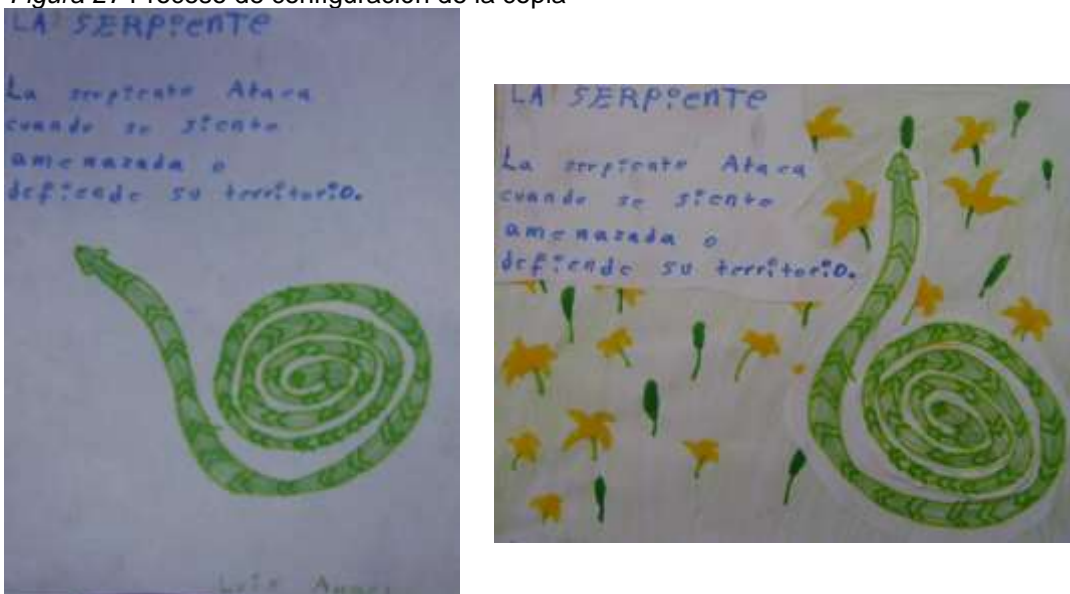
- Tercer tramo: Socialización

Este momento de la ruta es nombrado por De la Calle (1981) como el *subproceso estético-receptivo*, donde el objeto artístico ya se ha concretado y comprende factores y/o acciones como: la existencia física, la artística, la cocreatividad o retro- creatividad que dan lugar a un modo de existencia estética.

Considero que los estudiantes vivenciaron este modo durante la socialización de sus objetos o imágenes configurados durante el taller, la puesta en común se realizó en varios momentos y al finalizar cada sesión semanal.

El trabajo a partir de un objeto artístico, dibujo o escultura en algunas ocasiones fue reanudado en la sesión posterior desde otro concepto plástico, ése fue el caso de la geometrización, que favoreció la configuración del animal con material de reciclaje, también sucedió con las coplas mediante las cuales la ilustración conllevó a dibujar y reflexionar a lo largo de varias sesiones otros aspectos relacionados con el animal elegido por cada estudiante.

Figura 27 Proceso de configuración de la copla



Primeras imágenes de la copla de la serpiente. Archivo personal 26/09/12

el eje productivo planteado por Eisner, estas decisiones son habilidades que se deben desarrollar en el estudiante durante su aprendizaje en artes visuales.

Figura 28 Resonancia de la imagen de la copla de la serpiente



Geometrización de la copla (serpiente). Archivo especialista-acompañante danza. 19/10/12

Figura 29 Resonancia de la imagen de la copla de la serpiente



Representación canción de la serpiente en el taller de danza, teatro y música

A la percepción de ése objeto artístico, se impone según De la Calle (1981) la existencia física y la existencia artística. La primera está relacionada con el material como mediador y la segunda con la composición u ordenación de los elementos que componen el objeto. Las preguntas realizadas por parte del especialista-acompañante a los estudiantes, en relación con los elementos que conforman las dos existencias, estuvieron enfocadas a visualizar conceptos

necesarios para el fortalecimiento de la producción y percepción de objetos artísticos, por ejemplo: El ritmo y la textura elementos conceptuales⁶⁰ de las artes plásticas, que a su vez hacen parte de la existencia artística, fueron observados en la segunda sesión cuando se trabajó el tema del entorno, en las imágenes elaboradas por los estudiantes y que fueron socializadas, el especialista-acompañante guio la observación mediante la cual los jóvenes visualizaron cómo trabajaron los compañeros esos elementos.

- Modo de existencia estética: Elaborada por la acción del sujeto receptor frente al objeto artístico, donde la carga retro-creativa o cocreatividad que implica la síntesis acumulativa y recursiva de las existencias física y artística, dando lugar a posibilidades equívocas de significación y permite reelaborar el objeto estético, de forma tal que, la actividad creadora no queda reducida al tramo de la producción, sino que deshace la tradicional pasividad del receptor. (De la Calle, 1981). Este aspecto lo define Acha (1994) como una actividad interpretativa o hermenéutica de quien percibe un objeto estético.

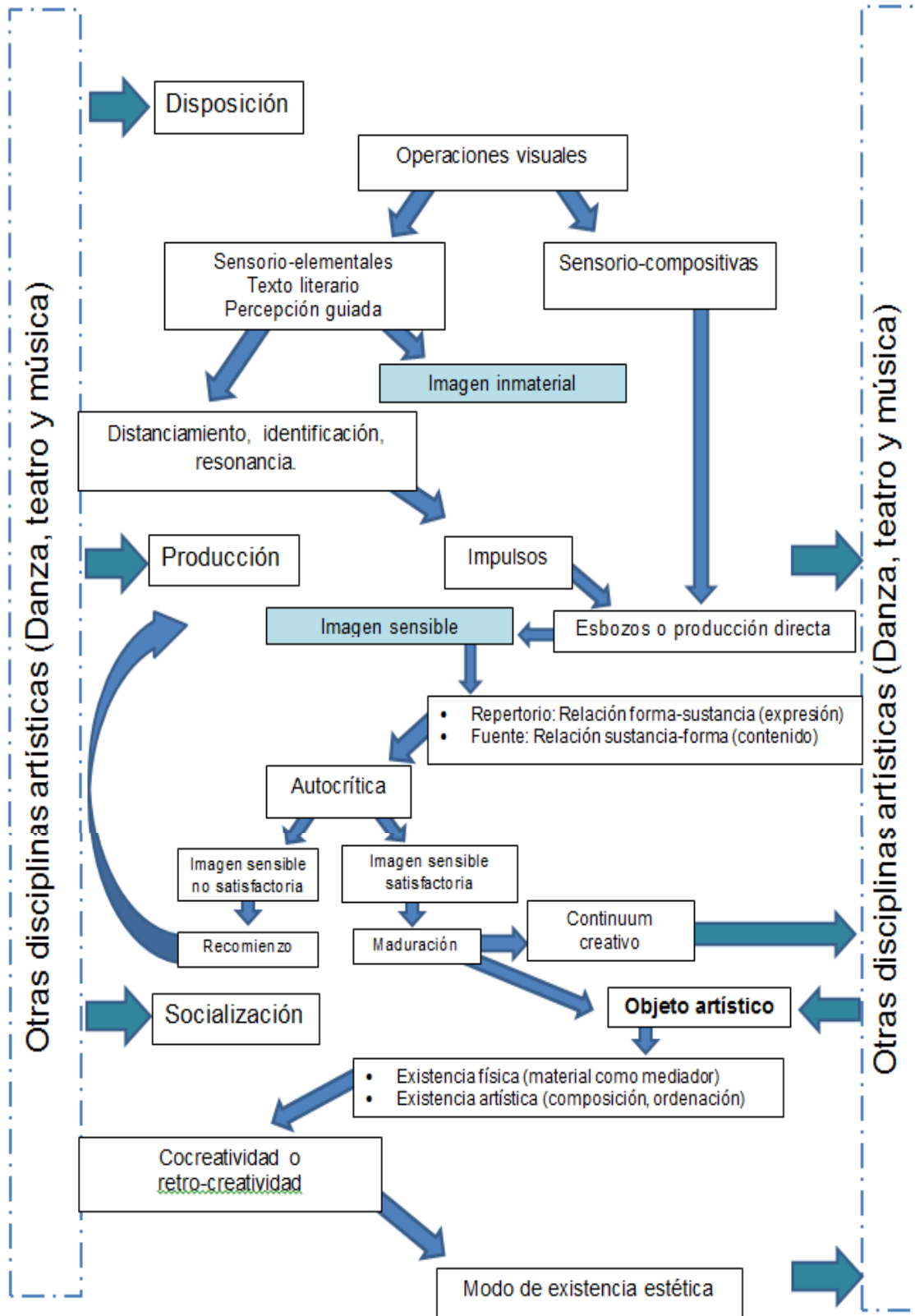
En la actividad co-creadora que realizaron los estudiantes se evidencia al interpretar las imágenes del texto literario leído en voz alta, la emotividad que les produjo, tuvieron diversidad de opciones para imaginar qué color posiblemente tendría esa imagen, además expresaron ideas para conformar posibles significados de lo descrito por el escritor. En las socializaciones de sus propios trabajos también reconstruyeron el objeto del compañero, al interpretar el uso del color, del espacio y el tipo de dibujo realizado.⁶¹

La *Figura 30* muestra el proceso que configuró *la ruta de configuración del hecho artístico*, sintetiza y unifica las ideas planteadas por De la Calle y Acha.

⁶⁰ Las artes plásticas poseen elementos básicos y conceptuales, los básicos son la línea, el punto y el plano mientras que los conceptuales o visuales son: la textura, el volumen, el color, tamaño.

⁶¹ En el siguiente capítulo se ampliará la descripción de estas situaciones.

Figura 30 Ruta de configuración del hecho artístico



Relaciones entre los elementos que permitieron configurar la instalación. Elaboración propia

Esta ruta es recorrida por los estudiantes no de una manera lineal hasta la etapa de la socialización, sino que se presenta con un movimiento oscilatorio entre la disposición y la producción a lo largo de ocho sesiones. Tras el recuento de las acciones realizadas por los estudiantes en esa oscilación, se descubre la interdisciplinariedad temática mediante dos *nodos*⁶² que tienen origen en el *nodo paisaje* visualizado en la Figura 6. Mediante éste nodo lo creado en el taller de artes visuales y literatura, se retomó de diferentes maneras para el trabajo en música, danza y teatro como se describió en el capítulo anterior. Entre estas tres disciplinas incluso se puede pensar en más *nodos* que originan diversas redes, pero el objeto de análisis de esta investigación serán sólo las correspondientes a las originadas por el *nodo paisaje*, entre las artes visuales y el texto literario y que se describirán en el siguiente apartado.

Cómo se planteó en la Figura 31 el *nodo paisaje* tuvo su origen a partir de la temática medioambiental, en donde la percepción, experimentación y descripción de las cualidades de los elementos del entorno, permitieron vínculos entre las disciplinas durante el proceso de configuración de imágenes, se evidencia que en el taller de artes visuales y literatura cierto animal fue descrito físicamente en sus relaciones con los habitantes de la comunidad o en su situación de vulnerabilidad; fue dibujado, llevado a la tridimensionalidad y materializado en el taller de danza y teatro en donde basado en dichas cualidades exploró movimientos con su cuerpo, buscó formas para imitarlo y generó sonidos que lo representaron. Por lo tanto persistieron las imágenes del entorno en las exploraciones de los estudiantes.

Al observar globalmente toda la ruta, se encontraron momentos que se tuvieron que afrontar para que ésta no se diluyera y consumir la configuración de la instalación. Los inconvenientes fueron de tipo logístico, externos al aula y relacionados con la puesta en marcha del proyecto: La salida de una maestra de segundo quien realizaba un reemplazo por una licencia de maternidad y la llegada de una nueva maestra, quien se integró al proyecto sin mayor dificultad, sin embargo en ocasiones, se observó la falta de cohesión entre los docentes de la

⁶² Nodo copla y nodo mito, ver figura 37 y 39 respectivamente.

Telesecundaria al tratar de proponer actividades o tomar decisiones, también se ausentaron algunas veces por la convocatoria a reuniones o capacitaciones a las que debían cumplir en el nivel central, y por otro lado, la ausencia de estudiantes por motivos laborales o suspensiones por faltas disciplinarias.

Al revelar *la ruta de configuración del hecho artístico* mediante el análisis anterior, se evidencia la concatenación de las actividades que en la medida como fueron desarrollándose las sesiones y el proceso de exploración de los estudiantes en el taller de artes visuales, permitieron fortalecer la ruta. Eisner (1995) afirmó que en el aula es necesaria la continuidad con el fin de refinar las habilidades necesarias para usar un material como medio de expresión y evitar que se presenten situaciones a modo de una colección de eventos independientes.

3.1.2 Hallazgo de los vínculos entre artes visuales y literatura: Interdisciplina temática.

Cómo se describió en el capítulo uno, la primera modalidad de la interdisciplina visualizada en la etapa inicial del proyecto fue la interdisciplina metodológica, originada por el *nodo proyecto* y el *nodo secuencia*, que éste a su vez surge de la implementación de los tres ejes para la enseñanza de las artes, la dupla docente y la temática medioambiental. La segunda modalidad fue facilitada por el *nodo paisaje*.

Para comprender los vínculos entre las artes visuales y la literatura, se visualiza que este nodo facilitó el desarrollo de actividades en *ruta de configuración del hecho artístico* durante el primer tramo: la disposición, allí se ubican las imágenes inmateriales y las imágenes sensibles.

Se identifica que estas dos artes se vincularon mediante la imagen como punto de inicio, tránsito y objetivo de la búsqueda, se logró la permanencia de lo efímero de la percepción y la expresión oral por medio de la materialidad de lo plástico y lo escrito. Este tipo de vínculo se considera como un trabajo interdisciplinario, fue necesario que los especialistas-acompañantes vivenciaran: la flexibilidad, la confianza, la paciencia, la intuición, el pensamiento divergente y la aceptación de

nuevos roles. Al momento de abordarse soluciones para un problema, éstas características se manifestaron en el proceso de planificación de las sesiones y durante el trabajo con los estudiantes, donde la interdisciplinariedad se desarrolló en medio de un ambiente de negociación entre los especialistas-acompañantes de las dos disciplinas para debatir cuestiones metodológicas y conceptuales.

En una actividad interdisciplinaria se incluyen actitudes que eran censuradas en un trabajo investigativo como la creatividad, la imaginación, la intuición y la incertidumbre. (Torres, 2000, pp. 67-69) La temática del proyecto *Basura-reciclaje* permitió que el texto literario se introdujera como parte del trabajo perceptivo, exploratorio y creativo de los estudiantes, y que se relacionara también con los elementos del paisaje de su entorno y con la actividad plástica.

En el reconocimiento de *la ruta de configuración del hecho artístico* (la instalación plástica), se hallan acciones o formas de trabajo que permitieron establecer redes comunicativas entre las diferentes artes, mediante la actividad de los estudiantes. Al retomar el concepto de *nodo paisaje*, se visualiza que la interdisciplina entre el trabajo plástico y la literatura, se establece por el asunto medioambiental. A partir de éste, se realiza el tránsito de ida y regreso entre las actividades de percepción, descripción y experimentación llevadas a cabo por los estudiantes, en cada tránsito de ida y regreso por cada tipo de actividad, la información se fortaleció, por esto los estudiantes expresaron reconocer cualidades del entorno que antes del proyecto no habían detallado.

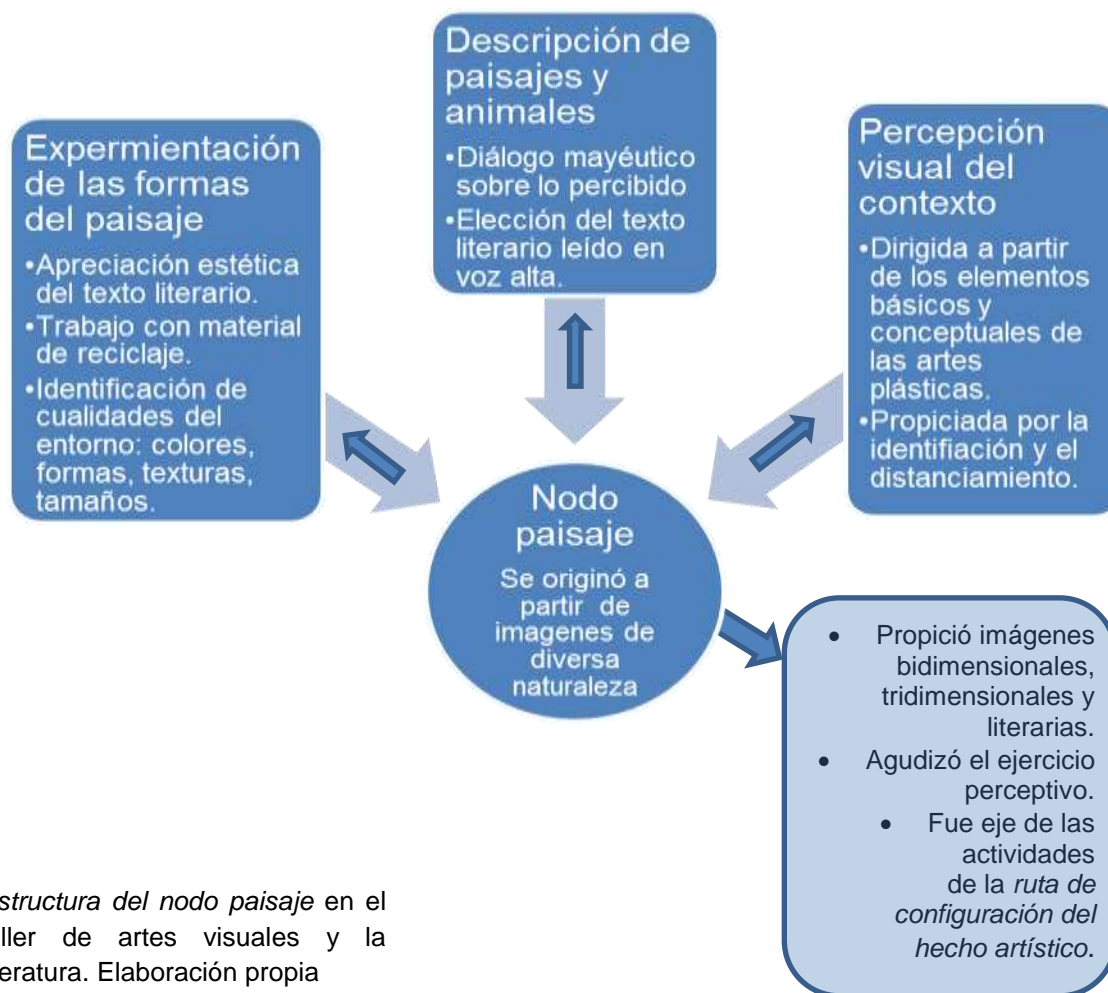
El *nodo paisaje* aportó al taller la generación de imágenes, brindó a los estudiantes agudeza en el ejercicio perceptivo y se estableció como eje de la *ruta de configuración del hecho artístico*.

Para identificar la intercomunicación y el enriquecimiento recíproco que se logró entre las dos disciplinas durante los talleres, se reflexiona cómo la imagen es un concepto viajero⁶³, que desde las artes visuales se define como la realidad

⁶³ Un concepto es fundamental para la comprensión intersubjetiva, por esto debe ser explícito, claro y definido para articular el entendimiento, limitar interpretaciones. Aun así no son estáticos, ni

perceptible de tipo táctil y visual cuyo soporte es lo gráfico y lo pictórico, y por otro lado la imagen literaria legible en un soporte escritural que tras la lectura en voz alta y mediante la sinestesia permite al lector oyente escucharla, tocarla o saborearla. Fue así como éste concepto permitió realizar un tránsito por diferentes elementos que facilitaron la exploración, en la figura 37 y figura 39 se visualizan dichos trayectos que tuvo la imagen que durante las exploraciones a partir de la copla en material plástico y en soporte bidimensional y tridimensional configuran el *nodo copla* y a través de la representación gráfica, la simbólica y con material reciclado estructuran el *nodo mito*.

Figura 31 Nodo paisaje



Estructura del nodo paisaje en el taller de artes visuales y la literatura. Elaboración propia

son etiquetas ni palabras comunes exentas de ambigüedades, tampoco un concepto es exclusivo de una disciplina o momento histórico, su significado, un concepto se puede movilizar además entre comunidades académicas distantes geográficamente con diferentes tradiciones. Esta movilidad de los conceptos viajeros propicia la interdisciplinariedad (BAL, 2009, pp.36-39).

Con este tipo de trabajo donde la apertura y el traspaso de los límites de ambas disciplinas⁶⁴, se crean otras formas de comprender el contexto y configurar hechos artísticos, de tal forma que se pueden establecer nuevas interrelaciones y redes que dan origen a posibilidades artísticas enriquecedoras para los estudiantes en la escuela. Es lo que Torres (2000) visualiza como la posibilidad de construcción de nuevas propiedades tras la interdependencia de disciplinas.

3.2 Proyecto *Reforestación*

Previamente al desarrollo de éste, se realizaron talleres con los docentes en las disciplinas de danza, teatro, música y artes visuales,⁶⁵ para éste último se preparó una actividad en donde se propuso a los docentes vivenciar la literatura como un hecho artístico que puede ser vinculado al trabajo en las artes visuales.

Se presentaron algunos de los propósitos de estudio de las Artes para educación secundaria planteados en la Guía para el maestro y programas de estudio (SEP, 2011); aspectos a trabajar en el ámbito de la educación artística en la escuela como las habilidades, valores y actitudes que permiten comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y la cultura, potenciar la capacidad creadora mediante la expresión por distintos medios artísticos de ideas y sentimientos, se socializaron los ejes de enseñanza que son: la apreciación, la expresión y la contextualización, a partir de los que se pueden elaborar las secuencias didácticas; se presentó una tabla extraída de los Planes y programas de educación artística publicados por la SEP en 2011, en ésta se apreciaron los contenidos para la asignatura de artes visuales, se analizó que allí aparecían temáticas que se trabajaron con el proyecto *Basura-reciclaje*; se hizo una breve rememoración de los momentos del desarrollo del proyecto en donde se habían abordado algunos de los temas propuestos por la SEP; se socializó una tabla que

⁶⁴ La disciplina es una manera de organizar un conocimiento, de realizar investigación, posee un ángulo de visión que brinda el marco conceptual, métodos y procedimientos mediante los que se obtiene una imagen específica de la realidad. Las disciplinas se encuentran en constante transformación y reorganización como resultado de dos situaciones: la delimitación de los contenidos ya establecidos y por la integración entre dos parcelas de conocimiento que comparten un objeto de estudio (Torres, 2000).

⁶⁵ Los talleres corresponden a la tercera etapa del proyecto de *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria*.

se presenta en los planes y programas de español 2011, allí se señalaron las temáticas y estrategias indicadas para trabajar con los estudiantes de secundaria, y se evidenció el tipo de abordaje que se hace al texto literario en el aula.

Con esta introducción breve sobre las asignaturas de artes y español, los docentes vivenciaron el trabajo de apreciación de las cualidades estéticas del texto literario y de las imágenes que éste provee, y que pueden llegar a ser parte de la producción de dibujos, pinturas y esculturas.

Se leyeron fragmentos de textos literarios caracterizados por la descripción detallada de la apariencia de un personaje.⁶⁶ A partir de las descripciones que brindó el texto, se realizaron algunas preguntas de análisis estético sobre la apariencia de la posible ilustración de esa escena, de los personajes y del uso del color, se hizo énfasis en el aspecto de los rostros, de la forma del cuerpo, de su vestuario, de sus gestos, lo que evoca tal personaje o descripción.

Después de este trabajo de disposición, el especialista-acompañante de artes visuales, pidió observar rostros de personas que aparecían en fotografías a blanco y negro brindadas por él y luego intervenirlas con plumones, se indicaron las partes de ese rostro que resaltaron a su vista, más adelante cada uno reconoció táctilmente su propio rostro por medio de acciones a manera de respuesta a las preguntas realizadas por el especialista-acompañante, finalmente en un trabajo por parejas, se realizó el dibujo del retrato del compañero, dicho producto fue socializado, a partir de él se reflexionaron ideas sobre la emoción que evoca el gesto de un rostro dibujado, además se comentó sobre la experiencia vivida al ejecutar esta acción, y se expresaron ideas sobre cómo realizarle un contexto, entonces el retrato fue intervenido nuevamente y se incluyó este elemento.

Al realizar el análisis sobre la modalidad de interdisciplina establecida entre el trabajo plástico y la literatura en este taller, aparece nuevamente la imagen como nodo entre las dos disciplinas, en este caso fue el *nodo retrato*.

⁶⁶ Cometas en el Cielo de Khaled Hosseini, El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes e Historias extraordinarias de Roald Dahl.

Con este trabajo desarrollado en torno al vínculo de la literatura y la actividad plástica teniendo la imagen y su apreciación estética como un eje articulador, el docente motivó a sus estudiantes de primero e iniciaron el proyecto *Reforestación* desarrollado en el segundo semestre del ciclo escolar

La actividad en las diferentes artes brindó nuevamente la oportunidad de explorar con los materiales plásticos, textos escritos por los estudiantes, instrumentos musicales y posibilidades corporales y de diversas maneras, también se incrementó el nivel de complejidad en cuanto a las actividades que emprendieron los jóvenes, observaron su entorno y las características de formas, texturas y colores de las plantas y consultaron información relacionada con sus usos medicinales; mediante entrevistas informales a sus abuelas o madres indagaron la utilidad de la manzanilla, el tomillo, la albahaca, entre otras, con ésta información realizaron un herbolario para sistematizar la búsqueda; se introdujo en dicho proyecto la construcción de varios xilófonos, el uso de computadores portátiles para el diseño de personajes, una salida de campo a la zona arqueológica de Tetzcotzinco, que se encuentra cerca de la Telesecundaria e hizo parte del sistema hidráulico de la cultura texcocana y evidencian el culto a las divinidades del agua,⁶⁷ se halla allí un sistema de terrazas que dicha cultura utilizó para reverdecer el terreno árido que caracteriza la zona, éste objetivo también fue parte del proyecto *Reforestación*; otras actividades realizadas fueron la exploración con pinturas, el diseño de personajes tridimensionales con plastilina como parte del proceso de elaboración de una historieta y la exploración de secuencias a partir del alfabeto de movimiento.⁶⁸

La acción de intervención que generaron los estudiantes en compañía del docente a lo largo de este proyecto fue la construcción de un jardín botánico con las plantas mencionadas anteriormente, lo planearon y desarrollaron juntos,

⁶⁷ Información recuperada de: http://www.inah.gob.mx/Transparencia/Archivos/100_tetzcotzinco.pdf

⁶⁸ Metodología de acercamiento a la danza en la que se usan pequeñas tarjetas con símbolos gráficos, de modo que quien explora sus posibilidades de movimiento puede proponer diversas opciones en el orden de la ejecución. Cada símbolo indica un tipo de movimiento ya sea desplazamiento en alguna dirección, cualidad del movimiento, pausas, saltos o giros, entre otros elementos. Esta propuesta fue diseñada por la doctora Alejandra Ferreiro a partir de su experiencia como ejecutante de danza folclórica, contemporánea y como docente-investigadora.

distribuyeron tareas de cuidado de las plantas como trasplantes, riego y extracción de la maleza, a partir de esa experiencia se crearon los guiones por grupos para la elaboración de los audiovisuales cuyo contenido fue la narración de su experiencia durante este proyecto. Construyeron así una historieta donde retomaron como personajes algunas de las plantas encontradas, ilustraron el aspecto físico de los personajes de las historias en formatos bidimensionales y tridimensionales con diferentes materiales que les proveía el docente en las sesiones, entre ellos: plastilina, pinturas, pasteles y colores.

A partir de este recuento del trabajo de los estudiantes, se visualiza que el vínculo facilitador entre el texto literario y las artes visuales nuevamente fue la imagen, mediante la cual el estudiante buscó la representación naturalista y/o fantasiosa de las plantas, las semillas, la narración del proceso de crecimiento de éstas, recurrió así a nociones imaginativas o explicaciones científicas de este asunto y la experiencia de construir y mantener un jardín botánico en la escuela. Estas acciones permiten develar el *nodo jardín botánico* que permitió la interdisciplina temática entre las disciplinas artísticas.

A partir de la descripción de estos tres momentos: El proyecto *Basura-Reciclaje*, el taller a los docentes y el proyecto *Reforestación*, se analiza que el vínculo a nivel productivo entre el texto literario y las artes visuales es la imagen. En el caso de los dos proyectos el nodo surgió de la temática medioambiental pero tuvo una variación, en el primero fue el *nodo paisaje* que se relacionó con todos los elementos que conforman el contexto de los estudiantes como plantas, animales y personas. En el segundo proyecto fue el *nodo jardín botánico* que tuvo énfasis en las plantas medicinales. Y en el taller a los docentes fue el *nodo retrato* del que se hizo mención, con el fin de evidenciar la orientación que desde la dupla docente se le dio al trabajo entre la literatura y las artes visuales para favorecer la interdisciplina.

Con este panorama en el siguiente capítulo se profundizará en el concepto de la imagen y los diferentes soportes que fueron experimentados por los estudiantes durante el proyecto *Basura-Reciclaje*.

4. La imagen: concepto articulador entre el texto literario y el objeto plástico

En este capítulo la mirada reflexiva se enfocará en el primer tramo de la ruta de configuración del hecho artístico descrito en el capítulo anterior, para este análisis es importante dicho tramo porque es allí donde se localizan las operaciones visuales y se desarrollan las actividades sensorio-elementales,⁶⁹ y a donde hacen parte la percepción guiada hacia los elementos del contexto y la presencia del texto literario que evoca imágenes que fortalecen los procesos de representación en el taller de artes visuales y literatura.

Se presenta en este capítulo el concepto de imagen, su clasificación y descripción del origen de los vínculos entre la imagen plástica y literaria y cómo permanece y se reelabora con los talleres de las demás disciplinas, convirtiéndose la imagen en un concepto viajero que facilitó la interdisciplina.⁷⁰

4.1 El concepto: Imagen

Zamora (2006) desarrolla el concepto de imagen a partir de la ideología hebrea que se halla cargada de sentidos negativos que implican falsedad y engaño, palabras afines a imagen como “vanidad”, “nada”, “mentira”, “cosa vana” que fueron traducidas al griego en la Biblia de los setentas del siglo III a.C, con la palabra ídolo (*éidolom*) que se diferenciaba de ícono (*eikón*), el primero generaba idolatría y representaba lo que no existe, mientras el segundo no tenía mayores consecuencias y representaba algo existente (p.111).

⁶⁹ Actividades perceptivas que hacen énfasis en los componentes básicos de la producción artística.

⁷⁰ Inicialmente el título de la tesis era “De las imágenes mentales a la materialización...”, pero después del hallazgo sobre la idea de “imagen mental” y la dificultad conceptual que esta implica, ya que la consideración de la “mente” dentro del cuerpo es como un ámbito distinto a este, e inaccesible y secreto pero contrariamente en la práctica social se evidencia que los sentimientos se transparentan en palabras, gestos y movimientos corporales y los podemos de cierta manera relacionar con un significado. Por lo tanto el término “mental” en ese sentido también excluye la posibilidad de relacionarlas con las impresiones sensoriales-cinestésicas, y el hecho de ubicarlas no sólo en la mente dentro de la cabeza sino también fuera de ella, en el cuerpo. (Zamora, 2006, p.182-183) Así mismo, en esta investigación, el término “imágenes mentales” también estaría en un estado contradictorio con lo evidenciado por los estudiantes en el trabajo de exploración corporal, musical y plástico en donde la imagen pasó a ser experimentada con el cuerpo y otros sentidos además del de la vista.

Así mismo el concepto hebreo imaginación o creación (*yetser*) contiene ese tipo de cargas, proviene del “pecado original”, se relaciona con la naturaleza corporal del ser humano y sus impulsos sexuales conllevan a la idolatría, esto hace que la imaginación se visualice como semilla del mal. El término “*eidolom*” para los griegos y los latinos significaba inicialmente “fantasma de un muerto” o “espectro” y después “imagen” o “retrato” de alguien desaparecido o no. Respecto a esta idea de la representación de un rostro, el vocablo latino *imago* se refería a la representación figurativa del difunto o a la mascarilla que se hacía sobre esta parte de su cuerpo pero finalmente significó cualquier representación de la figura humana.

Después de analizar las diferentes concepciones de imagen, Zamora (2006) concluye que existe en la representación relaciones duales entre: presencia-ausencia, pasado-futuro, temporal-histórico, intemporal-eterno.

Posteriormente el autor a partir de la etimología señala que en el ámbito germánico existen dos términos latinos *forma* y *formatio* que equivalen a *bild* (imagen)⁷¹ y *bildung* (acción de construir realizada por el sujeto) (p.113). Existe también la *Urbild* (protoimagen), en donde el prefijo *Ur* significa algo originario, previo o precedente, Zamora nos conduce así a comprender la relación cercana que existe entre la *bild* y la *urbild* donde la primera se refiere a lo material y la segunda a lo inmaterial, entonces la imagen-bild es modelada por la protoimagen-urbild que a su vez repercute en el sujeto que emprende la formación-bildung.

Como se presentó en la Figura 30, la *ruta de configuración del hecho artístico*, durante el tramo de la disposición fue el momento en el que se logró indagar a los estudiantes sobre las cualidades de sus protoimágenes, los elementos sensorio-elementales de esas imágenes evocadas por el texto literario fueron socializados por los estudiantes al ser propiciado el diálogo mayéutico por el especialista-acompañante. Respecto a esto un estudiante expresó que la lectura en el taller de artes plásticas le permitió imaginar “los lugares que nos relatan en las historias”,

⁷¹ El verbo bilden conlleva a la idea de “construcción”, “conformación” o “configuración”. “Una bild es algo construido, no una simple reproducción” (Zamora, 2006, pp.112-113).

fue posible conocer algunas características de esos lugares por el diálogo que se establecía con los estudiantes después de la lectura y durante el trabajo plástico. Fue así cómo especularon a partir del cuento Axolotl de Cortázar sobre esta especie de los canales de Xochimilco hoy extinta, y la descripción que evocó a la forma de las sirenas, preguntándose si era posible que existieran.

Estos diálogos al estar en relación temática con el taller de artes visuales generó los impulsos para la configuración de formas plásticas, esa acción de construir fue mediada por el material y por el esbozo para lograr una imagen bidimensional o tridimensional.

Respecto al popular término *imago*, Zamora (2006) explica que éste hace referencia a la representación de la figura humana, animales y plantas antropomorfas realizada sobre cualquier soporte, es diferente al objeto representado pero igual en cuanto a su sentido y significado, un sustituto, por ejemplo, una imagen de Cristo puede ser llamada “Cristo”. Esto es lo que el autor define como “imperfección ontológica” de la imagen y que esta nunca será idéntica a la cosa, esta imperfección posibilita la imaginación, ya que lo grande se puede representar mediante algo pequeño, lo que posee volumen mediante lo plano, lo que posee color mediante el blanco y el negro, lo lleno mediante el contorno, lo fijo mediante el movimiento. Señala el autor que “el poder de la imagen radica precisamente en que, no siendo más que una imagen, no siendo el objeto al que representa, puede estar en su lugar” (p.114).

Retomo estas definiciones que implican la configuración porque las imágenes producidas por los estudiantes de la telesecundaria no fueron miméticas, a cambio se llevaron a cabo procesos de exploración, percepción y representación simbólica como lo sucedido con el diseño del colibrí de la instalación.

4.1.1 La imagen inmaterial.

Zamora (2006) utiliza para la conceptualización de las imágenes que están dentro del sujeto términos como imágenes imaginarias, inmateriales, no sensibles o no visuales, expresa el autor que la imaginación se desencadena cuando son

pensadas las imágenes inmateriales, y que imaginar es pensar con estas imágenes. Explica también éste autor que en la comprensión de este tipo de imágenes se debe tener presente la diferencia entre ver e imaginar, la primera acción implica a las imágenes materiales visuales y la segunda está relacionada con imágenes imaginarias, que no son de carácter visual.

En su análisis de tipo intersubjetivo sobre la imagen recurre a la fenomenología para llegar a comprender las condiciones en las cuales son utilizadas estas imágenes. Refiere a Merleau- Ponty quien valora la imagen no sensible tan real como la imagen sensible o material y no como fantasía, también a Aron Gurwitsch quien luego de analizar la fenomenología husserliana y aplicarla a la percepción visual concluye que esa imagen inmaterial a pesar de no tener existencia física interviene en la vida afectiva de los sujetos, adicionalmente expresa que la novela, el drama y la épica construyen mundos autónomos con una estructura temporal propia.⁷²

De estas imágenes, Herbert Read realizó varias tipologías: alucinaciones, ilusiones, postimágenes, imágenes oníricas, imágenes mnémicas e imágenes eidéticas. Este autor define la imagen como forma de pensamiento. Pero Zamora (2006) amplía la propuesta de Michel Denis quien las divide en imágenes alucinatorias, que no están sometidas a la voluntad del sujeto y por otro lado, las imágenes inmateriales relacionadas con la percepción. Zamora a partir de estas dos clasificaciones concluye otro tipo de clasificación:

a. Imágenes que surgen a partir de percepciones o sensaciones: Eidéticas: contienen tal vivacidad como las percibidas por el sujeto, quien es capaz de describirlas en cuanto a características de color y detalles semejante a las del objeto material, aunque el sujeto realice movimiento oculares, esta imagen no cambia de posición; *post-imágenes*: son las que aparecen tras una estimulación, por ejemplo después de ver un objeto rojo durante cierto tiempo y se dirige la mirada hacia una superficie blanca, aparece la forma del objeto pero en color

⁷² Estos efectos de la lectura en los sujetos puede ser ampliado en Rosenblatt, L.M (2002).

verde; *fosfénicas*: son sensaciones luminosas que aparecen cuando se presiona el bulbo ocular.

b. Imágenes que surgen a partir de las palabras:

- Imágenes literarias: metáforas, sinécdoques, metonimias, prosopopeyas, etc
- Imágenes generadas por descripciones y narraciones verbales

c. Imágenes recreativas que se orientan al pasado: los recuerdos

d. Imágenes creativas que se orientan al futuro: proyectos/modelos imaginarios intelectuales: astronómicos, físicos, filosóficos o prácticos como esquemas

e. Imágenes que se apoderan del sujeto:

- fantasías-ensañaciones: alucinaciones
- sueños: hipnagógicas, hípnicas
- deseos, temores
- visiones
- premoniciones

Para ejemplificar esta última clasificación hago referencia a las revelaciones de Salvador Dalí sobre su trabajo pictórico a partir de imágenes inmateriales, esto para poder enriquecer la comprensión de este tipo de imágenes que surgen al inicio o durante el proceso de configuración del hecho artístico.

En junio de 1932 se presenta de súbito a mi espíritu, sin ningún recuerdo próximo ni asociación consciente que permita una explicación inmediata, la imagen de El ángelus de Millet. Esta imagen constituye una representación visual muy nítida y en colores. Es casi instantánea, etcétera...La aparición de esta imagen presenta características parecidas a las de toda una serie de visiones que experimentalmente y muy a menudo intento provocarme...Siempre son imágenes de recuerdos muy concretos de cosas reales, sin modificaciones aparentes, aunque cargadas de una emoción lírica o afectiva muy viva y absolutamente incomprensible...A esas imágenes de recuerdos, surgidas instantáneamente en mi pensamiento, debo añadir la descripción de otras imágenes que surgen en circunstancias bastante parecidas, pero que se distinguen por su extrema rareza, por el carácter del todo inédito que toman en la representación y sobre todo por el nivel de intensidad que alcanzan en la ilusión visual...El sentimiento de lo "nunca visto" que caracterizaba a la imagen primordial me decidió a transcribirlas inmediatamente para utilizarlas en mis cuadros. Como se producen de vez en cuando, me ha parecido adecuado retenerlas y conservarlas todas, excepto algunas infinitamente complicadas y tan precisas en

la enloquecedora minuciosidad laberíntica de sus partes que su descripción me llevaría a escribir centenares de páginas... (Dalí, 2013, p. 38-41).⁷³

Esta situación vivenciada por Salvador Dalí, permite comprender cómo una imagen en un soporte gráfico produce imágenes inmateriales. La experiencia de los estudiantes de la telesecundaria se caracteriza porque las imágenes del texto literario produjeron una situación similar, cómo un efecto cíclico de permanente reelaboración donde la imagen sensible que es la descripción y se presenta en el soporte literario,⁷⁴ evoca imágenes inmateriales cuyas cualidades fueron expresadas de forma oral y que fortalecieron las proyectadas en el material plástico, es decir volvieron a ser sensibles pero en un soporte gráfico, pictórico o escultórico, lo que implica la configuración de imágenes con diversas cualidades en su forma y simbolismo.

Dicho proceso que surgió durante la configuración del objeto artístico se detallará más adelante y permitirá comprender, cómo se logró la permanente reflexión sobre la resolución de la materialidad del personaje elegido, esa acción que fue llevada a la exploración en los talleres de danza, teatro y música, brindó permanente información para la configuración del objeto artístico, que fue la instalación.

4.1.2 La imagen sensible.

Zamora (2006) define las imágenes sensibles como objetos caracterizados con cualidades estéticas, las clasifica en sensibles-visuales (todo lo observable), sensibles-táctiles (como la escultura), sensibles-sonoras y sensibles-olfativas, respecto a estas dos últimas explica que pierden carácter visual en el caso de las personas invidentes, aun así la voz de un actor en una radio novela sigue siendo una imagen sensible. Realiza una clasificación de las imágenes según los soportes técnicos así:

⁷³ Las cursivas y puntos suspensivos son del autor.

⁷⁴ Ver apartado 4.1.2 La imagen sensible

TIPO DE IMAGEN	SOPORTES	MEDIO	PROPIEDADES
Discursivas	Radiofónicos	Habladas, sonoras	Audibles, invisibles, visualizadas por sinestesia
	Literarios	Escritas	Legibles, percibidas sinestésicamente por todos los sentidos ⁷⁵
Cinéticas	Televisivos	Habladas, sonoras, visuales	Audibles, visibles, intangibles
	Cinematográficos		
Estáticas bidimensionales	Pictóricos	Visuales, táctiles	Visuales, tangibles, inaudibles
	Gráficos		
Tridimensionales	Escultóricos	Visuales, táctiles, sonoras	Visibles, tangibles, audibles
	Arquitectónicos		
Escénicas	Musicales	Sonoras	Audibles, invisibles, intangibles
	Teatrales	Visuales, sonoras	Visibles, audibles

Tomado de: Zamora (2006, p.145)

De esta clasificación las imágenes exploradas por los estudiantes en los talleres de artes visuales durante el proyecto *Basura-reciclaje*, fueron las discursivas en el soporte literario,⁷⁶ las estáticas bidimensionales en el soporte gráfico y las tridimensionales en el soporte escultórico.

Gracias a la materialidad de la imagen que proporciona además de la posibilidad visible, otras características, que son posibles manipular, medir, transformar, transportar, exhibir y posee además un significado o concepto, otorgado por quien la produce a partir de los elementos irreductibles de los medios

⁷⁵ En el texto original sólo aparecen las cualidades inaudibles que son audibles por sinestesia, por la experiencia en la Telesecundaria con los textos leídos, incluí todos los sentidos.

⁷⁶ Para el proyecto de Reforestación descrito en el capítulo dos, la imagen fue explorada por los estudiantes también a nivel cinético por el trabajo llevado a cabo en la elaboración del video que mostró el proceso de elaboración del jardín botánico. En la propuesta de clasificación que realiza Zamora (2006), se puede incluir otro soporte en la imagen tridimensional que fue el medio digital, ya que los conocimientos del docente de la Telesecundaria permitió a los estudiantes explorar mediante una herramienta de software libre la tridimensionalidad de los personajes que crearon para la historieta que realizaron a lo largo de las sesiones.

visuales como el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala, la dimensión y el movimiento y mediante los que se logra la comunicación visual y la producción de imágenes que permiten el acercamiento a una realidad (Dondis, 1990).

A partir de esto Zamora (2006) afirma que por esta razón las imágenes ayudan a explicar, exponer y conformar pensamientos, enuncia a Gombrich quien en su teoría explica que, “cuando realizamos dibujos o pinturas no hacemos una imitación de las cosas, sino que adaptamos los estímulos recibidos a esquemas preestablecidos; como resultado producimos imágenes que no son copias sino simbolizaciones” (p.136). Entonces toda imagen para Gombrich, antes de caracterizarse por ser naturalista o realista es simbólica.

Con el ejercicio mayéutico generado en esta intervención que tuvo un cometido con aquellas imágenes que el oyente-lector logró identificar, rescatar del texto y construir, dichas imágenes tenues por su naturaleza inmaterial y caracterizadas por el constante cambio, ya fuera por las propias autocorrecciones en la apariencia de éstas o por las sugeridas tras escuchar las opiniones de los compañeros, se precisaron para ser materializadas mediante dibujos u objetos tridimensionales.

Acerca de a la imagen que sugiere el texto literario, Zamora (2006) en la clasificación de las imágenes sensibles según los soportes técnicos, señala que las discursivas se presentan en el soporte literario mediante la escritura y que se caracterizan por ser legibles, éstas pueden llegar a ser percibidas por el lector mediante todos sus sentidos gracias a la sinestesia.

Los aspectos sensitivos que evoca el texto literario y que fueron también señalados en el capítulo anterior, son posibles factores junto con lo afectivo e imaginativo como los generadores de las imágenes inmateriales en el estudiante. Por ejemplo en el mito que los estudiantes reescribieron, se pueden intuir aspectos de su contexto familiar e identidad relacionados con el fenómeno migratorio:

Había una vez un conejito que tenía un viaje hacia la luna, para salvar una conejita que se perdió, al llegar a Estados Unidos no lo dejaron pasar:

-Niña (*imitando el modo de hablar español de un norteamericano*): Usted no poder pasar porque es mexicano.

El conejito le enseñó sus papeles y lo dejaron pasar.⁷⁷

Figura 32 Representación del mito El conejo en la luna.



Imagen propuesta por los estudiantes de primer grado para el performance. Archivo personal 31/10/12

El texto literario se caracteriza por brindarnos varias posibilidades de imagen a partir de las descripciones del autor, es posible mediante la imaginación, evocar otras tantas a partir de frases o palabras. Petit (2001) explica que leer permite descubrir otras posibilidades de visualizar el entorno e incluso nombrarlo, la imaginación posibilita descubrir un uso no utilitario del lenguaje. Y de acceder a un tiempo propio donde brota libremente la imaginación y el pensamiento.

⁷⁷ Fragmento del performance, transcripción realizada de la videograbación del día de la socialización frente a la comunidad educativa. Tomado de los archivos del equipo de especialistas-acompañantes.

Se halla en la teoría transaccional de Rosenblatt (2002) una idea similar, la autora explica que el lector recurre a sus experiencias pasadas y las vincula al texto por ciertas palabras, conceptos, experiencias sensoriales, imágenes de cosas, personas, acciones, escenas, los significados y las asociaciones entre las palabras del texto y todos los elementos que el lector saca de sí, determinan lo que el texto le comunica. “Para el lector adolescente la experiencia de la obra es aún más especial por el hecho de que probablemente no ha arribado todavía a una visión sólida de la vida...”(p.57)

La literatura ofrece por medio de sus imágenes percibir intensamente paisajes lejanos y exóticos y brindar experiencias que de otro modo no habría sido posible. Así lo afirmó un grupo de estudiantes de primer grado cuando se indagó sobre los sentimientos que les produce la lectura,

“nos sentimos muy felices y a veces con miedo o temor al ver cosas que no se ven muy a menudo, ...o con tristeza por los animales que son criados para comerlos y también por los animales en peligro de extinción”.

Kandinsky (2005) describe algunas cualidades del trabajo de Maeterlinck relacionado con el teatro,

El medio principal de Maeterlinck es la palabra. La palabra es un sonido interno que surge parcial, o quizá esencialmente, del objeto al cual designa. Cuando no aparece el objeto mismo y sólo se oye su nombre, surge en la mente la imagen abstracta, el objeto desmaterializado, que inmediatamente despierta una vibración en el corazón. El árbol verde, amarillo y rojo de la pradera no es más que un caso concreto, una forma casualmente materializada, de lo que captamos en nuestro interior cuando oímos la palabra árbol. La intuición poética, el empleo adecuado de una palabra y su repetición interior dos, tres y más veces consecutivas, producen el desarrollo de un sonido interno, y pueden descubrir otras insospechadas cualidades espirituales de la palabra (p.29).

Es entonces que las planeaciones del equipo de especialistas-acompañantes, el trabajo en dupla docente, la lectura en voz alta, el ejercicio mayéutico y el perceptivo guiado al contexto de los estudiantes y hacia las imágenes que evoca el texto, permitió lograr la sensibilidad ante elementos que sin el acompañamiento del docente, el estudiante tal vez hubiera pasado por alto. El ambiente de confianza que se generó al establecer el taller en el que la socialización se convierte en un dialogo, donde se intercambian experiencias, y donde reflexiona sobre un tema que los incluye a todos como habitantes con el deber de cuidar su

ambiente, y que les genera sentimientos de responsabilidad en cuanto a la conservación el mismo.

En el trabajo dentro del taller de artes visuales y literatura, la dupla de especialistas-acompañantes condujo cada acción del estudiante a partir de la motivación de la imagen que provee el texto literario, esta imagen se imbricó con la sensibilidad, la imaginación del lector oyente y su experiencia. A partir de este proceso de “transacción” se pueden visualizar los elementos que retoma el estudiante para concretar la configuración de imágenes en el soporte gráfico y escultórico.

4.2 Los vínculos entre diferentes tipos de imagen sensible. Del soporte literario al gráfico

Para comprender el proceso de los estudiantes como receptores del texto literario, las ideas de Ricoeur (1999), Rosenblatt (2002) y Petit (2001) relacionadas con: lo que es el texto, la lectura, el proceso vivido por el lector durante y después del encuentro con el texto literario, se irá vislumbrando, cómo la imagen es puente que establece vínculos entre las artes visuales y la literatura.

Los tres autores aportan al conocimiento y análisis de los efectos perceptuales, emocionales y procesos de pensamiento que produce el texto literario en el lector, dichos elementos serán el hilo conductor entre las tres teorías no distantes entre sí, pero que permiten visualizar la lectura desde lugares distintos: Ricoeur desde el ámbito hermenéutico, Rosenblatt ⁷⁸ desde sus investigaciones en la escuela y la educación literaria y Petit ⁷⁹ desde el trabajo con jóvenes que se han acercado a la lectura en los espacios de la biblioteca.

⁷⁸ Fue maestra e investigadora en enseñanza de la literatura, y aborda la lectura haciendo un análisis de la experiencia lectora, por esto durante su trayectoria laboral y académica sostuvo la propuesta de otorgarle un lugar a la lectura de textos literarios en el ámbito educativo.

⁷⁹ Antropóloga francesa, socióloga y con estudios en psicoanálisis. Ha participado en investigaciones relacionadas con la lectura con población inmigrante en Francia y en cursos de formación de bibliotecarios. Esto hace que sus ensayos y conferencias publicadas, se apoye en los testimonios de jóvenes a quienes ha entrevistado a lo largo de las investigaciones para permitir al lector reconocer de forma más práctica sus afirmaciones.

Rosenblatt (2002) enuncia que existen dos formas de llevar a cabo la lectura, éstas conforman lo que llama la “transacción” entre el lector y el texto, una es: la literaria en donde priman los aspectos sensitivos y emocionales que caracterizan las ideas, escenas y personalidades del texto, y la segunda es la no-literaria donde priman los aspectos referenciales que persiguen un propósito, por ejemplo, puede ser informativo donde el sujeto busca datos para realizar una acción concreta. Ambas son diferentes pero no contradictorias y hacen parte del contínuum. (p.15) Como parte de ese contínuum se encuentra el trabajo psíquico, de ensoñación y de pensamiento que acompaña o sigue la lectura. (Petit, 2001)

Es así como en la experiencia lectora de tipo transaccional propuesta por Rosenblatt (2002), el proceso del lector no es pasivo, ni de absorción sino de actividad personal donde se incluyen aspectos sensitivos, afectivos e imaginativos.⁸⁰ Mediante dicho proceso que la autora visualiza, se contempla la posibilidad que tiene quien lee de acercarse a experiencias ajenas y propias.

El espacio lector en la escuela lo contempla la autora como vital, ya que allí se procura compartir y discutir de forma razonada emociones individuales, por lo tanto la lectura propende a la construcción de una sociedad democrática.⁸¹

Es Petit (2001) quien profundiza un poco más en esta idea de la construcción de la democracia y considera además que con la lectura se ejerce “el derecho a disponer de un tiempo propio, de un tiempo de fantasía, sin la cual no hay pensamiento, ni creatividad. El derecho a compartir relatos, metáforas [...] compartir textos o descubrimientos que acaban de ver la luz en el otro extremo del planeta, o en una ciudad cercana.” (p. 117)

⁸⁰ Estos tres aspectos son los que concibo en la hipótesis, los que generan las imágenes de las cuales se vale el estudiante para concretar su trabajo con la imagen. En el apartado de la imagen se abordará este asunto.

⁸¹ Vale la pena hacer énfasis en que esto no se refiere a abordar el texto como un material para la enseñanza de ética ni valores, sino más bien al encuentro comprensivo y respetuoso del otro que deviene en el proceso de la socialización de las ideas, interpretaciones y experiencias posteriores a la lectura de un texto literario. Por esto el ambiente que se genere para el debate de ideas ha de considerarse como amplio de criterios contrarrestando la rigidez y el dogmatismo.

Para continuar con el asunto de la colectividad, Petit (2001) de la misma manera que Rosenblatt, concibe la lectura como el medio para abrirse al otro, ya que a lo más íntimo que puede llegar a tocar la lectura en cada uno de nosotros, es lo más universal y permite elaborar relaciones de identidad con “ellos” y “nosotros”, “él o ella” y “yo”. Una identidad plural, flexible y abierta al cambio. (Petit, 2001, p.57)

Los estudiantes de la Telesecundaria experimentaron una resignificación del sentido de colectividad, después de llevar a cabo procesos grupales de configuración de imágenes y de socialización de sus ideas generadas por la lectura del texto literario, reconocieron las nuevas relaciones establecidas con compañeros con los que nunca habían interactuado, y comprendieron que todos poseen visiones diferentes sobre una temática o sobre el contexto que comparten diariamente y que estas ideas enriquecen el trabajo artístico grupal e individual.⁸²

Rosenblatt (2002) respecto a estos momentos de socialización explica, que el ambiente debe ser propiciado por el maestro, y adecuado para que los estudiantes expresen con confianza sus puntos de vista a partir del contraste que él haga de sus opiniones con las del otro, valore sus supuestos y preocupaciones, además procurar un ejercicio evocativo pleno que posibilite significados sensoriales, emocionales e intelectuales que brinda el texto. Como el objetivo de la inclusión de la lectura durante el desarrollo de la actividad plástica de los estudiantes, fue fortalecer las operaciones visuales a partir de la percepción estética de la imagen en soporte literario, las preguntas que se realizaron después de la lectura, contribuían a dicho desvelamiento: ¿Por qué creen que en ese paisaje había una cruz cubierta de moho? ¿Qué lugar habrá sido aquél? ¿Existe o será una fantasía del autor? ¿Qué sentido le da esa cruz al paisaje descrito en el texto? Si realizaran una imagen de este paisaje, ¿qué colores usarían en su representación? ¿Qué elementos incluirían de la narración a la imagen? Por lo tanto, la actitud de

⁸² Estos comentarios surgieron en la entrevista grupal realizada el 28 de noviembre de 2012, última sesión en la que se realizó la socialización ante los padres de familia y demás comunidad educativa, además en comentarios de los maestros expresados durante el desarrollo del proyecto y donde manifestaron su agrado al observar la integración entre los estudiantes de los diferentes grados durante los momentos de receso de clases.

mediación del docente fue importante para lograr el movimiento imaginativo del estudiante y conocer la manera en que comprende la imagen que provee o evoca el texto.

Diversidad de posibilidades cromáticas y de significación manifestaron los estudiantes ante estas preguntas, “la cruz cubierta de moho porque hay mucha humedad en el ambiente y es un terreno abandonado”, “se puede representar el paisaje con colores grises o tonos fríos para evocar soledad”, “el paisaje si está habitado pero por lagartijas únicamente, aquí nosotros también hemos visto lagartijas”. En ocasiones sus respuestas contenían alguna idea de comparación de ese paisaje descrito o evocado por el texto y su propio entorno, incluso experiencias con animales como el último comentario.

Sobre este reconocimiento del mundo, Rosenblatt (2002) cuestiona si, “¿no pueden también los materiales literarios contribuir poderosamente a las imágenes que tiene el estudiante acerca del mundo, de sí mismo y de la condición humana?” (p.34). También la autora explica que mediante la evocación que provoca un objeto artístico, eso que conforma nuestras experiencias se presenta de manera nueva, en otro contexto y aspecto, lo que permite lograr una comprensión más amplia de los elementos y situaciones que se presentan en nuestro entorno.

A partir del ejercicio planteado por el especialista-acompañante de teatro al finalizar la primera sesión, se buscó con su mediación que los estudiantes construyeran una narración oral con el recuento de lo vivido durante esa primera jornada de trabajo, al iniciar el relato cada estudiante propuso una frase, a esta se le incorporó sonido⁸³ con los instrumentos realizados en el taller de música:

Había una vez en un pueblito muy alejado, (sonido), una escuela abandonada y olvidada de la vista de Dios, (sonido), llegaron unos extraterrestres⁸⁴, (sonido), y habían unos jóvenes muy guapos, (sonido).⁸⁵

⁸³ Los sonidos eran producidos por los estudiantes también de forma improvisada con los instrumentos facilitados por el especialista-acompañante de música. Hubo un triángulo, maracas, exploraciones con la voz y un garrafón de agua que fue usado como tambor.

⁸⁴ Cuando dijeron extraterrestres se referían metafóricamente al equipo de especialistas-acompañantes.

⁸⁵ Por asuntos relacionados con la duración de la sesión, sólo se pudo concretar esta frase.

Figura 33 Actividad de cierre primera sesión



El grupo durante la construcción de la narración anterior. Archivo personal 26/09/12

En esta frase los estudiantes expresan parte del descontento por el cambio de ubicación de la Telesecundaria,⁸⁶ que en años anteriores tuvo sede en el ayuntamiento pero a causa de la afectación de clases por el ruido de la calle y de la presencia impertinente de otros jóvenes durante la jornada escolar, el director y los maestros decidieron regresar a las instalaciones que fueron construidas para la Telesecundaria inicialmente. El lugar efectivamente se halla lejos de la zona urbana y se debe recorrer un camino en muy malas condiciones pues no está pavimentado, algunos estudiantes lo recorren a pie, en bicicleta o en una ruta escolar.

Ese momento de opinión sobre las condiciones de su escuela, permitió evidenciar la necesidad de los jóvenes que tienen por comprender su realidad. Tres tópicos se pueden visualizar en esa frase construida que hacen parte de la búsqueda del adolescente por hallar elementos que les brindan identidad y se

⁸⁶ En una conversación durante el trabajo en el taller de artes visuales un grupo de estudiantes de tercer grado, manifestó nuevamente su incomodidad con el lugar donde se encontraba la Telesecundaria tan distante del centro y las condiciones de la infraestructura no eran adecuadas, faltaba agua potable en los sanitarios, conexión eléctrica y un comedor adecuado.

observan en el relato: el contexto de su escuela, la visión de su apariencia y la relación con el otro.

Al mirar nuevamente hacia el taller de artes visuales y literatura en esa primera sesión, se visualiza que la pregunta, encaminó la imaginación del estudiante como lector oyente hacia los elementos del paisaje, del texto⁸⁷ y de su contexto. Respecto a esta función referencial del texto, Ricoeur (1999) explica que los signos que se habían sustraído de las cosas en el discurso, mediante el lenguaje son devueltos al universo, es por esto que todo discurso se halla vinculado con el mundo de esta manera. Entonces el texto no carece de referencia porque la lectura tiene como fin interpretativo realizarla, ya que de cierto modo el texto se encuentra “<<en el aire>> fuera del mundo o sin mundo” (p.63). Es por esto que el texto es libre de relacionarse con la realidad.

Entonces el lector se implica sentimentalmente con sus experiencias y deseos para construir el sentido del texto. Por ejemplo, aquél estudiante nombrado con anterioridad y a quien le causó un poco de aflicción la copla leída, pues lo que hacían los humanos descritos allí no le parecía correcto porque habían establecido una relación falsa con el animal. En este caso para aquel estudiante fue el sentido de la copla la que resonó en su interior.

Petit (2001) afirma que así es como el lector desempeña un rol activo, desarrolla una actividad psíquica en donde se apropia lo que lee, deslizándose entre sus fantasías y angustias. Estas características las enuncia también Rosenblatt (2002) cuando expresa que el joven lector se acerca al texto literario con sus necesidades y expectativas y la lectura implica una labor psíquica, emocional e imaginaria para construir el sentido del texto.

⁸⁷ Fue por esto importante recurrir a textos que tuvieran algunos elementos del paisaje en su temática o descripción, ya que esos parámetros en cuanto al contexto eran susceptibles de ser una referencia para que el estudiante fijara su atención o descubriera características de los elementos de su contexto. Las preguntas que se realizaron a los estudiantes se relacionaron con formas descritas, evocación de colores y posibles significaciones de los elementos mencionados en el texto.

Vale la pena precisar que los textos no se referían específicamente a su contexto, únicamente la evocación de la imagen sensible construida por el escritor se relacionaba con la temática del taller.⁸⁸ Petit (2001) explica que tenemos como lectores varias posibilidades en esta situación de la suspensión u ocultación del mundo-entorno del texto, tratarlo como si no tuviese mundo ni autor y explicarlo a partir de su estructura, o anular la suspensión y reincorporarlo a la comunicación viva. Esta última fue a la que se recurrió mediante la pregunta.

De igual manera, Rosenblatt (2002) concibe al lector como aquel que le da sentido al texto literario, a partir de las contribuciones desde su experiencia que se entremezclan con el texto y éste cobra vida.

“Una novela, un poema, una obra de teatro, permanecen tan sólo como manchas de tinta sobre el papel hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos. La obra literaria existe en un circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos.”(p.51)

El texto se convierte en el objeto a donde el lector dirige su mirada selectiva durante la transacción.⁸⁹ Ese momento es un contínuum donde la información referencial y lo afectivo interactúan.

En ese sentido el efecto de la transacción produce lo que Brech expone en su planteamiento de la estética del teatro y los efectos internos que provoca la acción teatral en el espectador mediante la identificación⁹⁰ y el distanciamiento,⁹¹ descritos en el capítulo dos.

⁸⁸ En este caso realicé la selección de los textos según la evocación que me produjo y al encontrar relación con el asunto de la exploración con el material plástico, elegía uno u otro texto. Ese puede ser un filtro que seguramente eliminó otras posibilidades de recepción porque no necesariamente los textos relacionados con una situación similar a la vivida por el estudiante logran una identificación con ellos, sin embargo el asunto temático fue determinante para que descubrieran la razón de la lectura en el taller de artes visuales.

⁸⁹ La autora sustituye el término interacción por transacción, explica que en el primero existe una distancia del sujeto y del objeto, elementos predefinidos y que evocan la metáfora de la máquina, por lo tanto el término transacción designa un proceso en el que “los elementos son aspectos o fases de una situación total.” (Rosenblatt , 2002, p.53)

⁹⁰ La identificación es un pilar de la estética Brechtiana en la que el espectador se identifica por medio de la sugestión a través del artista con los personajes y los hechos en el escenario, y ambos

A partir de estos dos conceptos se puede visualizar que el aspecto sentimental influye en el impulso creativo del estudiante desde la imagen sensible en el soporte literario hacia la imagen sensible en el soporte gráfico. Es el caso de lo ocurrido con la lectura de la segunda sesión, “El jardín muerto”, un estudiante de tercer grado, responde a la pregunta sobre el sentimiento que evoca la imagen y para él el contexto del jardín descrito en el texto no es triste, y expresó: “ambos se están acompañando, entonces hay felicidad en el paisaje porque están juntos aunque sea en una situación difícil. Se tiene el uno al otro.”

Para el adolescente la amistad es un acontecimiento que se vive intensamente en esta época de la vida, en donde los “aliados” son una fuerte base emocional, de confianza y apoyo. El distanciamiento que hubo allí pudo ser provocado por esta frase del texto leído: *“En una covacha negra que hay junto a la puerta, dos viejos con capas rotas se calientan a la lumbre de unos tizones mal encendidos...”*

Ante la pregunta sobre la posibilidad de crear un dibujo a color, comentó que probablemente utilizaría los tonos rojos y naranjas para que se pudiera comunicar ese sentimiento de alegría en medio de la desolación del paisaje.

Otro momento donde se visualiza el aspecto afectivo como base de la acción creativa a partir del distanciamiento, fue en la actividad de cierre⁹² en la primera sesión, aquella en la que narraron la experiencia de esa jornada de trabajo, en donde a los especialistas-acompañantes caracterizaron como extraterrestres y que utilizaron un lenguaje extraño.

Se recurre a los efectos de distanciamiento e identificación que explica Brecht (2004) para comprender, cómo el texto literario generó elementos emocionales que se manifestaron en las imágenes que configuraron los estudiantes.

le pueden despertar reacciones al espectador, permitir percepciones y transmitir conocimientos que no se representaban en el sugestivamente.

⁹¹ “Distanciar una acción o un personaje significa simplemente quitarle a la acción o personaje los aspectos obvios, conocidos, familiares y provocar en torno suyo el asombro y la curiosidad.” (Brecht, 2004, p. 83)

⁹² Si bien no fue un texto escrito, pero aún así otorga elementos para comprender la visión de los estudiantes sobre su propio contexto.

Rosenblatt (2002) manifiesta que especialmente para el lector adolescente que se enfrenta a un mundo interior inquietante por esos cambios físicos y sociales que vive en la etapa de niñez a la adultez, los cuales le angustian y lo desconciertan, y los mundos que le ofrece el texto literario, le ayudan a explorar las pulsiones nuevas y violentas que experimenta. Por lo tanto buscan en los libros palabras “que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que los atormentan...Es así como pueden dar un nombre a los estados que atraviesan, pueden ponerles puntos de referencia, apaciguarlos, compartirlos.”(Petit, 2001, p. 46)

Respecto a esto Petit (2001), va hasta un punto más profundo y explica que el lector se reconoce mediante el “haz de luz” que le otorga el texto y esclarece una parte del sí mismo que estaba en sombras, entonces “El texto viene a liberar algo que el lector llevaba en él, de manera silenciosa” (p.48), [...] a veces mucho después de haber leído aquellos fragmentos” (p.114).

Entonces esta disposición que genera la lectura en el ejercicio perceptivo, enriquece los elementos sensorio-elementales que se hallan en el tramo de la disposición en la ruta de configuración del hecho artístico construida por los estudiantes, los sentimientos y pensamientos necesarios para el inicio de la configuración de esa ruta son detonados por la percepción visual del contexto y las imágenes en el soporte literario. Éste en la investigación fue abordado como objeto artístico desde su sentido estético y expresivo, por lo tanto existieron preguntas que se formularon a los estudiantes para comprender las imágenes que les suscitó y darle sentido al texto. Esas preguntas se pueden caracterizar mediante tres rasgos: Lo que evoca la imagen, su posible significado y sus elementos compositivos.

Para iniciar la reflexión de los vínculos entre las imágenes en soporte literario y las gráficas y escultóricas en el taller de artes visuales y literatura, retomo el concepto de lectura de Rosenblatt (2002) que la explica como:

...Un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un tiempo y en un contexto particulares. La relación entre el lector y los signos sobre la página que avanza

como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro. (p.53)

Las ideas que surgieron en esa interacción estuvieron relacionadas con el problema de la representación plástica,⁹³ los estudiantes hallaron contribución de los textos leídos a sus imágenes, ya fuera en cuanto a características relacionadas con las formas, los colores o el sentido que le hallaron al texto.

Un ejemplo es lo que vivenció una estudiante de tercero con la lectura de “El animal favorito del señor K”, las imágenes de este texto tuvieron incidencia en el proceso de configuración de su objeto plástico por las formas que caracterizan al elefante descrito por el autor, explicó que: En la representación tridimensional de su conejo, no sabía qué formas además de las largas orejas particularizaron a su animal. Halló en el texto un tipo de descripción donde incluso reconoció características emocionales del elefante, similares a las de su conejo, expresó que mientras percibía la imagen literaria de los colmillos del elefante, imaginó otras partes de su conejo para representarlo.⁹⁴

Respecto a este trabajo del lector, Petit (2001) retoma las palabras del escritor Jean-Louis Baudry cuando relata su experiencia con la lectura:

...no era solamente porque, al enriquecer nuestro vocabulario y complicar nuestra sintaxis, nos aportaban instrumentos de pensamiento un poco más adecuados, sino porque, al interrumpir nuestra agitación habitual, poniendo nuestro cuerpo en reposo y creando nuevas predisposiciones, su lectura permitía que emergieran pensamientos, imágenes, todos esos hilos de la vida secreta que se entrelazaban con las frases que leíamos (p.52).

De tal forma fue percibido el texto literario por los estudiantes, “algo que nos ayuda a imaginarnos paisajes”, fue la idea que inicialmente se socializó en las

⁹³ Con el término representación plástica me refiero al dibujo y al objeto escultórico. Lo planteo como problema porque antes de la exploración del material y los procesos de pensamiento, surgieron las preguntas relacionadas con: ¿qué idea representar?, ¿con qué elementos se puede materializar la idea?, ¿qué procedimientos usar para lograr esa representación?, y en esa situación reflexiva en la que se haya el estudiante y en algunos casos el artista, se inicia un proceso de búsqueda para llegar a una solución satisfactoria.

⁹⁴ Durante el trabajo con el material, frecuentemente dialogué con los diferentes grupos de estudiantes para conocer cómo realizaban lo planteado por el especialista-acompañante de artes visuales y para resolver algunas dudas. En ocasiones los estudiantes expresaron comentarios sobre su proceso con el material, este fue uno de ellos.

retroalimentaciones del trabajo realizado en varios momentos del transcurso del proyecto.

Desde su rol como polo productor, el estudiante vivenció que su percepción se transformó: En las primeras sesiones del taller, al cuestionarlo sobre las formas y los colores de los elementos y animales de su contexto, ellos nombraron algunos sin evidenciar variedad, el perro, las aves, los árboles y las víboras. Estos eran recurrentes en las listas que se conformaron, pero durante el desarrollo del proyecto, esa *percepción común* se transformó paulatinamente en una *percepción estética*,⁹⁵ se diversificaron las listas y las características de los seres y elementos, por ejemplo, en la segunda sesión observamos los diferentes planos que nos presentaba el paisaje que observábamos, al detallar cada uno de estos, descubrieron⁹⁶ la inclinación que produjo el viento en los árboles que están sobre el camino hacia las minas de donde extraen minerales constantemente.⁹⁷ Las características de la inclinación de los árboles no todos las habían detallado, tampoco los diferentes tonos que varían por el efecto de la luz del sol y de la distancia a la que se encuentre el objeto y el observador.

La actividad de percepción que fue guiada por la dupla docente entre los especialistas-acompañantes de artes visuales y literatura se caracterizó por el rol mediador que ejerció entre el contexto y el estudiante, durante los momentos de percepción del entorno, entre el material plástico y el estudiante, entre el texto literario y el estudiante durante el proceso de configuración del objeto artístico.

Esas actividades perceptivas antes de la lectura del texto, aportaron sensibilidad hacia las imágenes en el soporte literario y hacia los elementos

⁹⁵ Para Acha (2011) la percepción estética permite al sujeto vivenciar sentimientos y pensamientos.

⁹⁶ En estos ejercicios también descubrí detalles que no había notado mediante la percepción común. Esto fue importante ya que en los momentos que regresábamos al salón después de la observación y en la rememoración de lo visto, preguntaba por aquello que no había sido nombrado por ellos y que yo había observado, entonces en ocasiones la participación de los estudiantes que solían ser silenciosos, surgía.

⁹⁷ Durante algunas semanas llegando a Tequexquinahuac, observamos la manifestación de los habitantes del lugar por las irregularidades respecto al relleno con lodo tóxico de los socavones hechos tras la actividad de la explotación minera. Y como parte de los comentarios de los estudiantes sobre los animales del contexto que estaban en cautiverio, se encontraba el que se refería a los venados y otros animales que poseía el dueño de la mina.

sensitivos como lo sonoro, lo rítmico y lo visual, el estudiante aguzó así su atención a lo sensorial (Rosenblatt, 2002). Esta relación que se establece entre las características de imágenes de distinta naturaleza percibidas por el joven, permitió que entre la imagen literaria y la imagen inmaterial se favorecieran las operaciones sensorio-elementales presentes en el primer tramo de la ruta de configuración del hecho artístico.

La relación que se buscó entre la percepción del texto leído con el trabajo de artes visuales, se logró por medio del elemento conceptual propuesto por el especialista-acompañante de ésta disciplina, por ejemplo, en la primera sesión la exploración con el material fue la forma de un animal,⁹⁸ en la segunda el entorno, la tercera la geometrización y la abstracción y en la cuarta la tridimensionalidad.

La relación que se estableció entre las imágenes en el soporte literario con los elementos formales de las artes visuales, fue la indagación por las características de estos elementos en las imágenes inmateriales que el texto sugería. En la sesión donde fue leído el texto *El jardín muerto*, los estudiantes asociaron los colores (psicología del color) con sentimientos que éstos pueden, evocar a partir de nociones básicas que ellos conocen sobre este tema, por ejemplo, los colores fríos con sentimientos de tristeza, soledad, melancolía y los cálidos con alegría y satisfacción.

En este proceso de la bidimensionalidad a la tridimensionalidad, los elementos formales de las artes visuales después de ser percibidos en la imagen en soporte literario, fueron experimentados con el material: la forma, la línea, el color, el volumen y el espacio, mediante los cuales los estudiantes reconocieron la potencialidad de significación de éstos y lo que pueden generar sus imágenes en la percepción del otro. Entonces sistemáticamente se reconocieron estos

⁹⁸ El animal elegido por cada estudiante en el caso del primer grupo que fueron los jóvenes de primer grado, mediante una lluvia de ideas sobre las especies que habitan su entorno, eligieron uno de los mencionados, en el caso de segundo y tercer nivel, ya habían explorado algunos elementos del entorno en el taller de danza, música y teatro. Esta sesión de taller como se había explicado anteriormente, tuvo una duración de 20 minutos y para ese momento danza, música y teatro trabajaron en espacios diferentes. El animal elegido por cada estudiante siempre se retomó en el taller de artes visuales, con el fin de facilitar la comprensión del proceso de la figuración a la abstracción de la forma.

elementos en cada sesión, el especialista-acompañante de artes visuales los retomó permanentemente en las reflexiones durante las socializaciones.

Durante esta, en una sesión de trabajo donde se construyó gráficamente el entorno para el animal de la copla, los estudiantes dieron cuenta que las líneas evocan sentimientos y movimiento, en uno de los trabajos donde se representó a una víbora, un estudiante notó que el dibujo de su compañero se caracterizaba por los trazos rápidos, desordenados y líneas gruesas, lo cual para él significó el movimiento del animal a través del prado y la agresividad de ésta en defensa de su territorio.

Sin embargo, en la medida que se llegó a la tridimensionalidad se percibieron en las imágenes literarias las formas geométricas, por ejemplo a partir de Axolotl se indagó sobre ¿cuáles pueden ser las formas geométricas que conforman el animal descrito por Julio Cortázar?, los estudiantes entonces recordaron las características enunciadas por el autor para analizar geoméricamente la imagen descrita del animal: expresaron que la cabeza y sus dedos podían ser asociados con un triángulo y los ojos con círculos pequeños.

El proceso de lo bidimensional a lo tridimensional permitió reconocer la manera como los estudiantes analizaron compositivamente las imágenes inateriales sugeridas por el texto leído, y cómo los conceptos básicos de las artes plásticas iban siendo aprehendidos durante los ejercicios perceptivos del entorno.

En la figura 37 *nodo copla* y la figura 39 *nodo mito* se visualizan los recorridos que cómo concepto viajero la imagen tuvo durante la actividad exploratoria del estudiante en el taller de artes visuales y literatura

Un aspecto importante en este vínculo entre diferentes tipos de imagen sensible es la imaginación. Zamora (2006) explica que ésta no es un acervo visual sino una capacidad de utilizar sistemas de signos y símbolos, no se encuentra en ningún lugar de la corteza cerebral, es intersubjetiva y se manifiesta en el uso del lenguaje verbal o visual. Por lo tanto afirma que las imágenes imaginarias no son visuales sino representaciones esquemáticas que se traducen a términos táctiles,

olfativos, visuales, gustativos y sonoros. Así mismo la define como un juego social en donde hay relación con otros sujetos, por esto es intersubjetiva.

Este autor también retoma las ideas de María Rosa Palazón quien a partir de la estética surrealista realiza su estudio sobre la imaginación:

La imaginación es una facultad innovadora que está en el origen de la capacidad inventiva,[...] ha sido vista como conocimiento inferior,[...] produce placer y satisfacciones emocionales, [...]se relaciona con las fantasías del inconsciente, [...] la imaginación y el entendimiento se complementan en la producción y en la recepción de la obra artística (pp.210-211).

A partir de esto se comprende que el trabajo intersubjetivo en los talleres de artes visuales y literatura se experimentó, durante la socialización de las características de la imagen inmaterial provocada en los estudiantes por el texto leído, cuando en una ocasión un estudiante describió el paisaje que el texto literario de “El jardín muerto” le evocó, expresó que sería algo similar al paisaje que se observa en el recorrido desde el centro de Tequexquinahuac hasta la Telesecundaria.

También en la sesión cuando se leyó “Axolotl”, se indagó sobre una especie que tuviera características poco conocidas en la zona y que hubieran tenido la posibilidad de ver, un estudiante recordó un insecto que se encontraron en el camino durante un recorrido por la zona que habían realizado con su profesor, el estudiante describió al insecto similar a un escarabajo rinoceronte siguió una pauta de descripción similar a la leída en el texto: Su color verde oscuro, el cuerno que parecía pesarle porque casi no se movía y al indagar sobre la forma de ese cuerno el estudiante recurrió a la geometrización de la que se hablaba en esa sesión, “era así” y dibujó en el aire con su dedo la forma para mostrar la posición del triángulo.

Y en la entrevista grupal realizada después de la socialización del performance frente a la comunidad educativa, los estudiantes expresaron satisfacción por el trabajo realizado, dijeron “sentirse bien, emocionados, relajados” y cuando se indagó sobre otra posibilidad para volver a hacerlo, opinaron que sí les gustaría nuevamente realizar algo como lo vivido durante el proyecto, se comprende

entonces que el trabajo imaginativo que siempre se llevó a cabo en las sesiones de los talleres les produjo ese placer, que leímos anteriormente de Palazón en relación con la imaginación pero en los estudiantes ocurrió durante el proceso de configuración del objeto artístico. Sin embargo, la dimensión de dicho sentimiento puede llegar a ser diferente al que los surrealistas pudieron haber experimentado.

La generación de imágenes inmateriales durante el proyecto *Basura-reciclaje*, tuvo como soporte en este caso el contexto conocido por el estudiante, la satisfacción por el trabajo que se estaba realizando y la actividad de desvelamiento a partir del diálogo mayéutico con la que se buscó conocer las características de esas imágenes.

Al avanzar en el reconocimiento de la ruta de configuración del hecho artístico construida por los estudiantes, aparece después de estas imágenes inmateriales la imagen sensible, tras la elaboración del esbozo dicha imagen cómo se había explicado anteriormente, posee un repertorio que es lo material que permite la expresión y la fuente que son aquellos elementos relacionados con el contenido. Zamora (2006) explica respecto a esto que esa imagen material es una representación en el sentido de la sustitución de un objeto por ésta, dicha representación también puede ser llamada mediadora o intermediaria y contiene la esencia de la cosa, entonces la representación permite distanciarse de la cosa y a su vez apropiarse de ella mediante lo simbólico. En la ruta de configuración del hecho artístico eso simbólico hace parte de la fuente, aquello que contiene la relación sustancia-forma y que es motivación para el proceso constructivo del objeto, como lo que anteriormente se describió en el caso de la imagen que se diseñó para la instalación.

A partir de este análisis se puede comprender el rol del estudiante durante el tramo de la disposición en este proyecto desde dos puntos de vista. El primero es el estudiante que se dispone mediante operaciones visuales, a partir de las actividades planeadas por el especialista-acompañante de artes visuales, para iniciar un proceso de configuración de un hecho artístico, y el segundo ocurre cuando en ese momento de la configuración de la ruta, se lleva a cabo la lectura

del texto literario, queda así el estudiante posicionado en el lugar de receptor de este objeto artístico, mientras se suspende el de productor.⁹⁹ Sin embargo se llevan a cabo dos maneras de experiencia de forma casi simultánea, en los términos de De la Calle (1981) como polo receptor y como polo productor que se interrelacionan entre sí aportando información estética y técnica (la relacionada a la experiencia obtenida en la manipulación del material plástico).

Fernández (2000) define que la educación artística es el puente en el que confluyen dos prácticas sociales, el arte y la educación, antagónicas y confluentes, el arte por un lado permite conocer y representar el mundo, y por el otro, la educación organiza el conocimiento de tal forma que se adecue a las maneras públicas de representación del mundo.

Del tal forma el docente debe permitir esa oscilación entre lo artístico y lo educativo, entre la emotividad y la intelectualización que vive también el artista, evitando así que el objeto artístico sea un elemento narcisista cargado únicamente de subjetividad. Por esto se recurrió a los conceptos que el la crítica del arte proponen De la Calle y Acha para reflexionar sobre los procesos de configuración de objetos y hechos artísticos.

4.3 La permanencia de los elementos del paisaje y la reelaboración de las imágenes sensibles: Del soporte gráfico y literario al escénico y sonoro

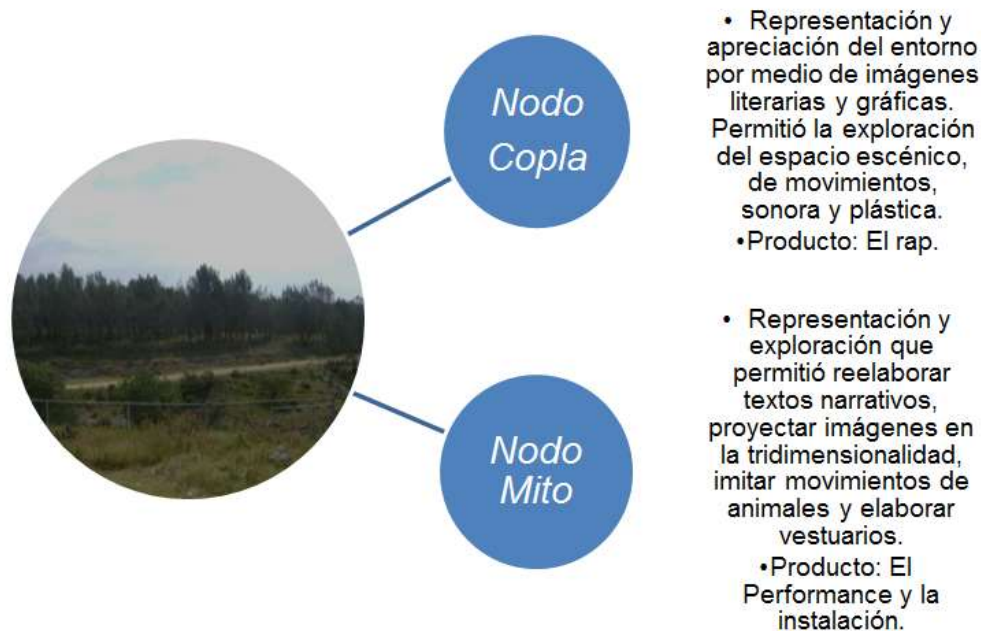
A partir de un fenómeno común de la naturaleza y estudiado frecuentemente en el ámbito de la física, retomo el concepto de resonancia para comprender cómo se desplazaron las imágenes gráficas y literarias a otros soportes, siendo el vehículo

⁹⁹ Me refiero a su rol de protagonistas que toman decisiones sobre la configuración material de su objeto artístico. Como ya lo mencioné en el capítulo anterior, el nombre de creador, Acha (2011) lo reemplaza por el de productor, sin embargo en su obra si se refiere a la “creación” de la obra. De igual forma, Del Conde (2006) menciona que el término “crear” no suele usarse en historia del arte, en crítica del arte ni en la docencia del arte, ya que la carga de dicho término implica una acción divina, incluso espontánea y surgida sin antecedente, mientras que el artista al tener la voluntad de configurar una imagen u objeto artístico, experimenta un proceso en el que el material le ofrece unas posibilidades, de forma tal que reelabora y reflexiona lo que está haciendo (p. 491). Adicionalmente en el capítulo 2, De la Calle (1981, p.106) en la ruta de configuración del hecho artístico, lo nombra como polo productor, e implica que el polo receptor no es pasivo ante el objeto artístico.

para el tránsito del concepto viajero que se visualiza que el *nodo paisaje* descrito en el apartado 3.1.2 en el que se refiere a la interdisciplina temática, permitió además del vínculo entre lo literario y lo plástico durante el proyecto *Basura-reciclaje*, otras conexiones entre la música, la danza y el teatro.

En la figura 32 se visualiza el *nodo paisaje* que brindó interconexiones a partir de la idea de la imagen del entorno, fue así que cada disciplina abordó la representación de este según el soporte que domina, por ejemplo: En música se refería a paisaje sonoro, en teatro y danza se experimentó como paisaje de movimiento, en artes visuales como género pictórico y en literatura como motivo o temática. A partir del *nodo paisaje* surgieron dos nodos que fueron los productos de la actividad de los estudiantes en los talleres: El *nodo copla* y el *nodo mito*, por medio de ellos se realizaron diversas exploraciones que se nombran en la *Figura 35*.

Figura 34 Estructura del nodo paisaje



Nodo paisaje y su relación con los nodos copla y mito. Elaboración propia.

Para describir las relaciones entre estos nodos retomo el concepto de resonancia,

En música la resonancia es fundamental, no sólo para producir sonidos con frecuencia (nota) definida, sino incluso en el mecanismo que utiliza el oído para reconocer las frecuencias. [...] Veamos un ejemplo sencillo de resonancia. [...] La hamaca es un péndulo simple, parecido al resorte, aunque no hay resorte y es la fuerza de gravedad la que provee la fuerza de restitución. Este péndulo también oscila con frecuencia propia, digamos f_0 . Supongamos que lo empujamos desde afuera, con frecuencia constante. Casi no nos damos cuenta, pero al empujar una hamaca, para que la amplitud crezca en forma razonable [...] tenemos que empujar con la misma frecuencia con que oscila la hamaca en forma libre. No sirve de nada impacientarse y empujar más frecuentemente, porque entonces la mayor parte del tiempo empujamos el aire, ni empujar con menos frecuencia porque otra vez nos des-sincronizamos y es probable que frenemos la hamaca tantas veces como la aceleramos. (Luzuriaga & Pérez, 2005, pp.25-26)

Mediante ese término se comprende el efecto de la imagen del animal elegido por el estudiante en la primera sesión de talleres y se equipara con el efecto que un texto puede generar en un sujeto, es por esto que:

Algunas palabras, una frase o una historia pueden dar eco a toda una vida. El tiempo de lectura no es sólo el que dedicamos a dar vuelta a las páginas. Existe todo un trabajo, consciente o inconsciente, y un efecto a posteriori, un devenir psíquico de ciertos relatos o de ciertas frases, a veces mucho después de haberlos leído (Petit, 2001, p.50).

A partir de la idea de una prolongación de un fenómeno caracterizado por poseer una frecuencia, análogamente se establece que la prolongación de una imagen hacia otras manifestaciones artísticas y soportes de representación, se generó mediante las reflexiones u objetos plásticos que permanecieron en los impulsos creativos de los estudiantes, desde el taller de artes visuales y literatura hasta el trabajo en los talleres de música, danza y teatro. Esa resonancia permitió la exploración de otras características del animal elegido desde la primera sesión para ser representado en tercera dimensión con material de reciclaje, se realizaron así, exploraciones de movimientos, desplazamientos y sonidos del animal a través de las posibilidades del cuerpo del estudiante, además de la manipulación de instrumentos elaborados por ellos mismos o facilitados por el especialista-acompañante de música para generar ambientes sonoros.

Respecto a esto, si se analiza en la ruta de configuración del hecho artístico transitada por los estudiantes de la Telesecundaria, los puntos de origen de las relaciones interdisciplinarias, se encuentran tres posibles localizaciones a partir del

concepto de resonancia, desde el taller de visuales hacia el trabajo en los talleres de música, teatro y danza. Esos puntos se localizan en los tres tramos de la ruta. Un primer punto se encuentra en el tramo de la *disposición* donde los impulsos generados por la percepción visual del entorno y de las imágenes en soporte literario son “materia prima” para el trabajo corporal y musical. Un segundo punto se encuentra en el tramo de la *producción* donde el objeto artístico es el caso de las coplas que trascendieron a la melodía y a la representación corporal que fueron construidas desde lo plástico y literario se convierte en inicio del proceso de trabajo en música para explorar la melodía, el ritmo y la armonía, y los movimientos, desplazamientos y vestuarios en danza y teatro; el último punto se encuentra en el tramo de la *socialización* donde el modo de existencia estética permite explorar y fortalecer las habilidades de los estudiantes respecto a sus posibilidades corporales y sonoras.

Entonces la resonancia desde el taller de artes visuales y literatura se evidencia en la apropiación del animal elegido por parte del estudiante durante sus procesos productores. Por ejemplo, una estudiante de tercero eligió el conejo, lo exploró en la copla:

*“Brinca bonito
Come zanahorias
Salta con un pasito
Y tiene unas orejotas”*

Además en su dibujo incluyó una onomatopeya de los brincos que describe en su copla: “Poing, poing...”. En la segunda sesión construyó el entorno del animal, y en la cuarta sesión realizó la configuración del animal con material de reciclaje. La persistencia de la imagen del conejo la llevaba a explorar diferentes características que lo identifican, incluso durante las conversaciones que entablaba con ellos, llegó a otorgarle el sentimiento de la felicidad cuando saltaba por el campo.

Puede entonces comprenderse esa resonancia de la imagen como la posibilitadora de procesos de exploración y materialización de la imagen en

diferentes soportes, ya que ella también percibió desde lo corporal las cualidades motoras de un conejo.

Otro de los momentos donde se vivenció el vínculo de las disciplinas por medio de la imagen fue durante la segunda sesión del taller de teatro, en éste se realizó la exploración con objetos imaginarios, la consigna del especialista-acompañante para la actividad fue pensar en un objeto que vestiría al personaje del que se habló en las coplas escritas en la sesión anterior. Como fuente para la exploración se recurre a material textil, con el que se exploran posibilidades de vestuarios para el animal que habían elegido en la primera sesión durante el taller de artes visuales y literatura. La resonancia en esta exploración estuvo generada por la imagen gráfica del animal protagonista de la copla.

En la quinta sesión desde el taller de música, al trabajar el aspecto del ambiente sonoro, el especialista-acompañante sugiere recuperar las coplas para ser musicalizadas. Fue así como estos textos elaborados en la primera sesión del taller de artes visuales y literatura, se retomaron para la construcción de una canción con ritmo de rap cuya propuesta provino de un estudiante.

A continuación se visualiza la edición de las coplas que con ayuda del especialista-acompañante de teatro reescribió el joven para que se acoplara el texto a ese ritmo musical.

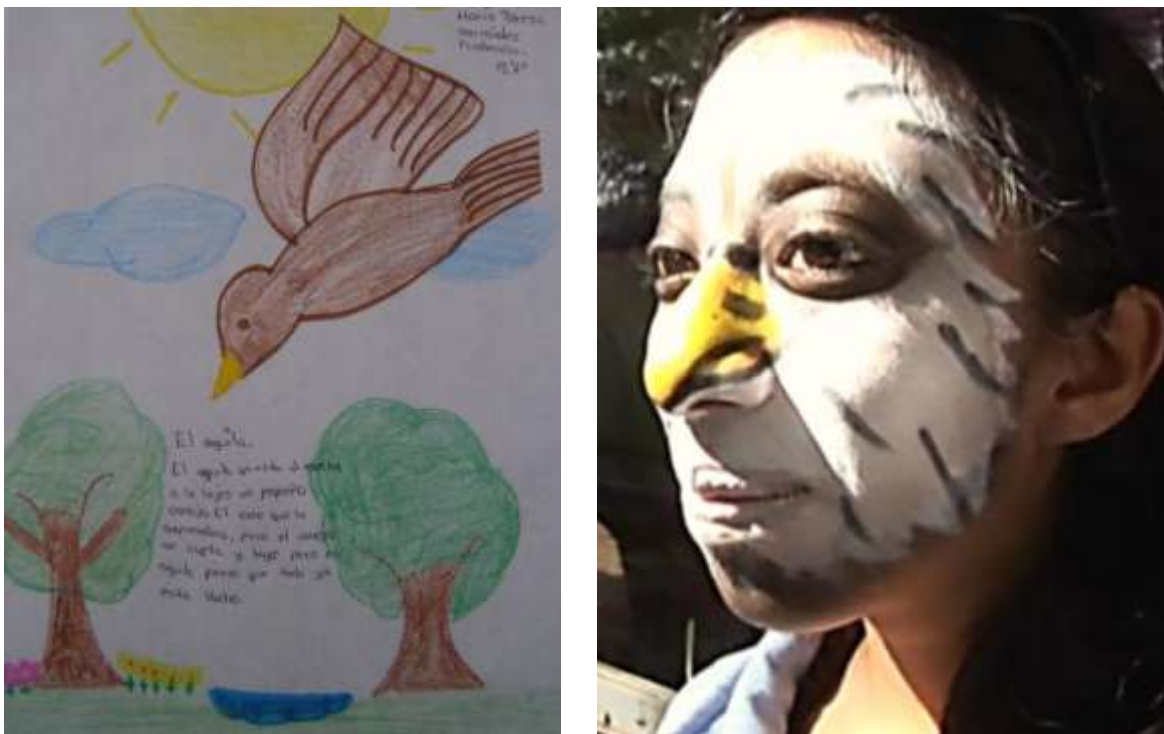
Título de la copla	Texto	Arreglo
		Sonreía un bebito dormidito en la cuna y su madre cantaba una historia de luna.
	Estaba un gato maullando a la luna cuando vio un bebé arrullándose en la cuna	Un felino buscaba una estrella a lo lejos y en la cara de Luna vio pintado un conejo.
El ocelote extinto	El ocelote extinto ya por culpa del hombre que lo ha de matar. Él no ataca, Sólo se defiende.	Dijo triste a la luna que no tiene comida y que el hombre a sus paso destruyó a su familia. Yo no ataco, señora,

	<p>Todos lo matan.</p> <p>Él era odiado por todo cazador porque creían que él los cazaba.</p> <p>Él tenía miedo. Primero fueron pocos, luego más hasta que todos desaparecieron.</p>	<p>a los seres humanos, huyo yo de su miedo del que me está atacando.</p> <p>Ocelote me llaman estoy solo en el bosque, me he quedado sin casa por culpa del hombre.</p>
El águila	<p>Se encuentra en los árboles y se encuentra en los bosques, pero algunas están muriendo por peligro de extinción. Comen alimentos muertos y víboras.</p>	<p>Ella extiende sus alas y despega el vuelo va orgullosa su estampa en lo alto del cielo</p> <p>En el bosque vive y volando ríe, en el bosque muere si la caza un hombre.</p>
Serpiente	<p>Una serpiente estaba al lado de una fuente, pues quería comer a la mujer.</p>	<p>Una serpiente, una serpiente estaba al lado de una fuente, de una fuente al lado miraba a una bella a una bella dama quien la pisó, quien la pisó muy fuerte.</p> <p>Se fueron los roedores, lechuzas y conejos, y bajó por el hambre que lo trajo de lejos.</p>
La víbora	<p>Se siente amenazada porque los humanos piensan que los va a matar.</p> <p>Se defiende, aunque parece aunque no les van a hacer nada. aunque cacen conejos, ratones, serpientes, se defienden.</p>	<p>-Sólo quería asustarte porque no tengo comida-, y cerró sus ojitos y se quedó dormida.</p>
Venado	<p>Un venado estaba al lado de un señor casado, comiendo pasto.</p> <p>Pasó un buen rato el señor casado se enamoró del venado.</p>	<p>Estaba un venado comiéndose su pasto. al lado de él iba un señorón casado.</p> <p>Pasó un buen rato enamorando al venado y sacó su escopeta pa dejarlo tumbado.</p> <p>Pero un niño pasaba</p>

		de la mano de un viejo, se interpuso y gritaba deja que se lo lleve lejos.
Mariposa	Posada está la mariposa hermosa. la mariposa estaba posada en la rosa rosa. Voló porque su presa la persigue, porque estaba bien sabrosa.	Una mariposa hermosa. estaba posada en la rosa, en la rosa rosa se posa una mariposa hermosa. Vuela porque la sigue una gata apestosa, quien se la quiere comer porque está bien sabrosa.

Elaboración: Alberto Nájera, especialista-acompañante de teatro.

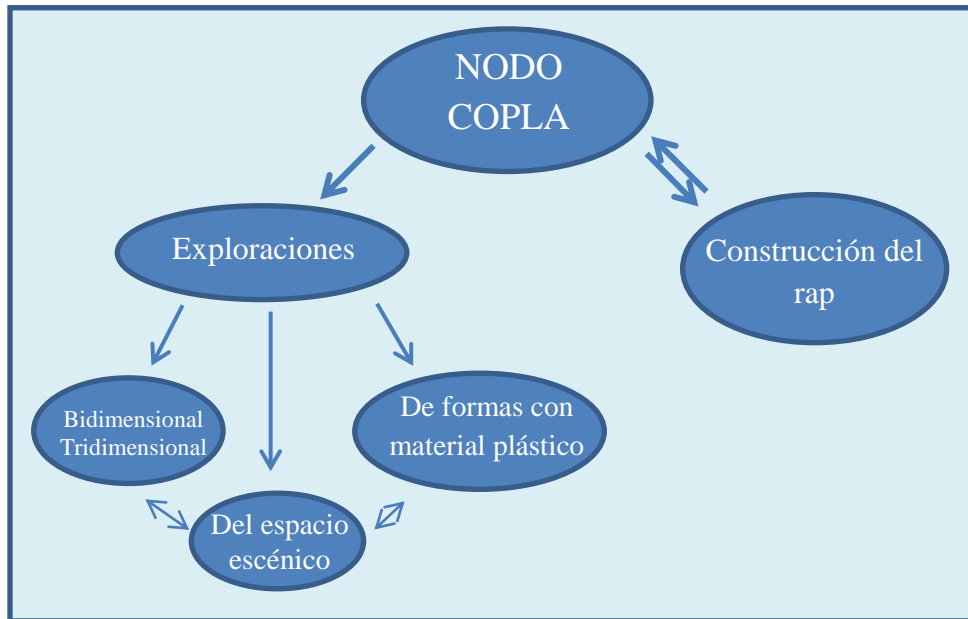
Figura 35 Resonancia de la imagen del águila



Copla y maquillaje de águila para performance. Archivo personal 26/09/12 e imagen extraída del video del archivo del equipo de especialistas-acompañantes Sesión 10 28nov12 presentación.

La estructura de este nodo que facilitó la construcción del rap a partir de las descripciones anteriores, está dada por las relaciones entre los elementos que se muestran en la *Figura 36*.

Figura 36 Nodo copla



Elementos que configuran el *nodo copla* y visualización de la resonancia de la imagen. Elaboración propia.

Figura 37 Durante la socialización del rap

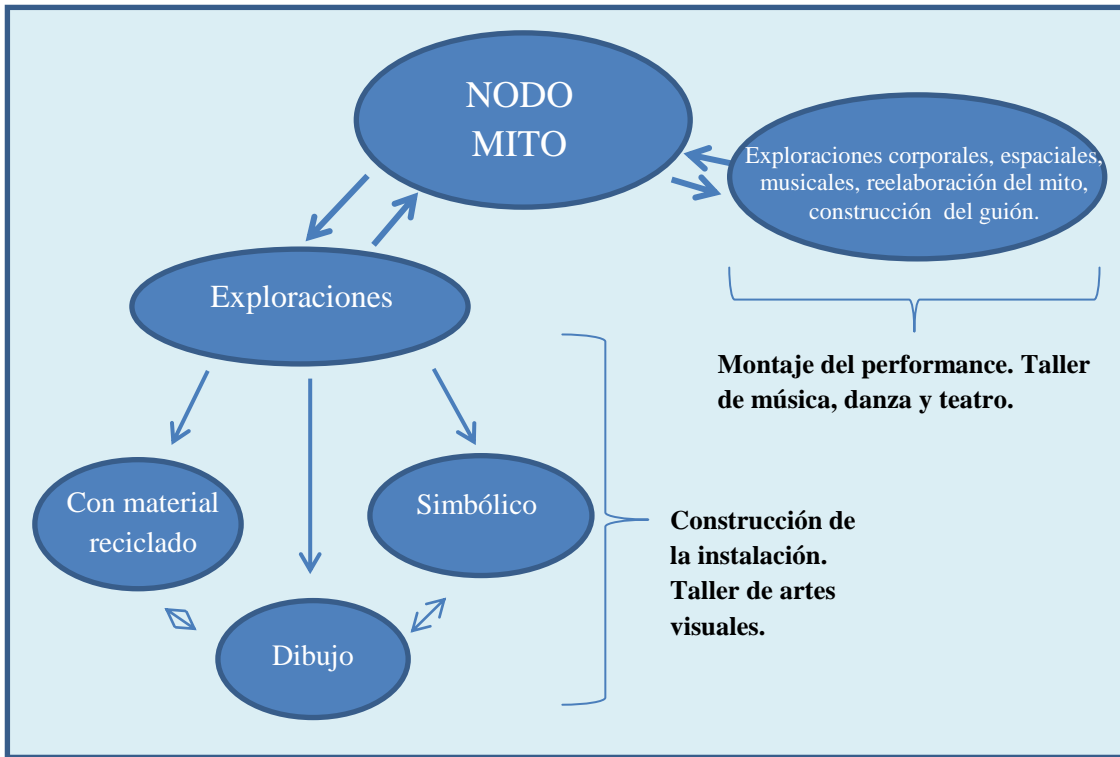


. Interpretación del rap en el performance. Archivo personal 28/11/12

Para la configuración del *nodo mito*, en la Figura 37, se visualizan los elementos que mediante la resonancia permitieron que la imagen gráfica de los animales y las imágenes literarias de los mitos transitaran permanentemente entre las

disciplinas, fue así como el performance condensó todas las exploraciones de los estudiantes en los talleres.

Figura 38 Nodo mito



Configuración del nodo mito y visualización de la resonancia de la imagen. Elaboración propia.

Durante el trabajo en el taller de artes visuales y literatura los esbozos, la experimentación con el material de reciclaje y el contenido simbólico, fueron elementos que aportaron información para realizar el montaje de la instalación, además durante el proceso de construcción permitió que el trabajo colectivo se fortaleciera, que la ruta del estudiante hacia la materialización de sus ideas fuera más autónoma, ya que en este punto los especialistas-acompañantes de artes visuales y literatura indagaron permanentemente las propuestas de los estudiantes sobre el proceso constructivo de la instalación.

Este trabajo con el material propuso nuevos retos para ellos ya que la tridimensionalidad requirió mucha más habilidad técnica que solamente el trabajo gráfico.

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

Figura 39 Proceso de configuración de la instalación



Configuración de la instalación. Archivo equipo de especialistas.

A través del nodo mito pasaron imágenes en diferentes soportes desde el taller de danza, teatro y música al taller de visuales y literatura para la construcción de la instalación, pero del taller de visuales y literatura no transitaron imágenes que influyeran en la construcción del guión del performance así como lo sucedido con en el *nodo copla*, sin embargo hacia el final de la ruta configuración del hecho artístico si hubo una “consejería” breve sobre el diseño de vestuarios, esto no se considera algo contundente para afirmar que ese trabajo resonó en el performance. Se notó para este momento del proyecto *Basura-reciclaje* que los estudiantes trabajaron casi de forma autónoma, demostrando seguridad en toma de decisiones sobre el proceso de montaje de la instalación, realización de improvisaciones musicales y de secuencias de movimiento en el performance.

Las exploraciones corporales realizadas en el taller de danza, teatro y música que representaron cualidades de los animales, resonaron mediante el *nodo copla*, se observa que los avances de los estudiantes en cuanto al reconocimiento de sus posibilidades escénicas, musicales y en el quehacer plástico, continuaron fortaleciéndose durante el trabajo facilitado por el *nodo mito* y que se evidenciaron, en el escenario del Centro Cultural Mexiquense durante el evento al que fueron invitados los estudiantes de primer grado y un pequeño grupo de segundo que musicalizó el mito de los compañeros. Aspectos como el manejo del escenario, el tono de voz, la improvisación musical, la generación de melodías, el rediseño de vestuarios y escenografía, sorprendieron tanto al equipo de especialistas-acompañantes como al docente por la facilidad como se desarrollaron frente a las autoridades de las Telesecundarias del Estado de México en un escenario con condiciones profesionales de logística.

La reflexión realizada en este capítulo respecto a la actividad de los estudiantes durante el proyecto *Basura-reciclaje* en los talleres, permitió percibir los elementos mediante los que se propició la resonancia de la imagen durante los procesos que conformaron la *ruta de configuración del hecho artístico*, dicho efecto fortaleció la interdisciplinariedad temática. Tras el análisis del proceso de construcción de las imágenes durante el proyecto, se descubrieron los nodos y sus elementos

estructurales, lo cual fue importante para comprender los factores que propiciaron esos vínculos entre las disciplinas artísticas.

Figura 40 Resonancia de la imagen del árbol



La representación de un árbol en el performance. Archivo del equipo de especialistas-acompañantes y del docente de la Telesecundaria.

Conclusiones

Para presentar las reflexiones que suscita el proceso de análisis de la investigación realizada, propongo el orden de éstas a partir de las ideas que generaron las preguntas de investigación y la forma en que se desarrolló el análisis de la información. El objetivo propuesto fue crear y analizar una experiencia didáctica en el taller de artes visuales, donde fue integrado el texto literario al proceso de construcción de la imagen plástica.

Se obtuvieron hallazgos principalmente relacionados con tres aspectos: Las relaciones interdisciplinarias entre las disciplinas artísticas, las condiciones que favorecen en un taller de artes visuales la integración de la literatura como parte del proceso de configuración plástica y los vínculos que se establecen entre la literatura y las artes visuales.

Para socializar esto, inicialmente enumero los aspectos que se relacionan con las relaciones interdisciplinarias:

Tras describir aquellos elementos que constituyeron las bases teóricas del proyecto *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria*, se descubrieron los vínculos que favorecieron la interdisciplina metodológica, a partir de éstos se visualizó los que facilitaron el diseño de las secuencias de actividades, que fueron los tres ejes de aprendizaje, la pedagogía de la pregunta y la temática medioambiental. Al reflexionar sobre este último aspecto se identificaron los elementos que permitieron integrar el texto literario a los ejercicios perceptivos y vislumbrar la interdisciplina temática.

Con el hallazgo de la interdisciplina metodológica y temática, se hizo necesario continuar el análisis hacia la estructura de cada modalidad, la herramienta para lograr visibilizarla fue el concepto de nodo, mediante el cual se hallaron relaciones entre las disciplinas artísticas.

Durante el proceso de identificación de los nodos que favorecen la interdisciplina metodológica: *nodo proyecto* y *del nodo secuencia*, fue necesario

reflexionar sobre las estrategias y herramientas que pusieron a su disposición los especialistas-acompañantes de artes visuales y literatura para organizar las actividades con los estudiantes, en el *nodo proyecto* confluyen la secuencia de actividades, la dupla docente y el método de trabajo por proyectos, y en el *nodo secuencia* el diálogo mayéutico a partir del texto literario, el asunto del tema medioambiental y la implementación de actividades vinculadas con los tres ejes de aprendizaje.

Reconocí que la estructura del *nodo secuencia* permitió determinar el origen del *nodo paisaje* en donde reflexioné en torno a la actividad de los estudiantes, y descubrí dos nodos que evidenciaron los vínculos entre todas las disciplinas artísticas inmersas en el proyecto, el *nodo paisaje* y el *nodo mito*.

Respecto a las condiciones que favorecieron la integración de la literatura al taller de artes visuales, concluyo que:

Al describir la actividad del estudiante y organizarla en tres tramos: La disposición, producción y socialización, encontré en los planteamientos de Acha y De la Calle que algunos procesos experimentados por el artista durante su trabajo en el taller fueron desarrollados por los estudiantes e implican actividades que a su vez están relacionadas con los tres ejes de aprendizaje propuestos por Eisner. Los ejes productivo, crítico y cultural permitieron que en el tramo de la disposición se agruparan las actividades relacionadas con el proceso perceptivo que propició impulsos para la experimentación con el material y conllevó a elaborar esbozos, procesos reflexivos relacionados con el objeto que se configura hasta finalmente madurarlo para socializarlo e interpretarlo.

Este proceso de organización de la actividad del estudiante permitió construir una *ruta de configuración del hecho artístico* para comprender lo experimentado por los estudiantes e identificar cómo el texto literario permeó el proceso de producción plástica.

En esa ruta el rol del docente en artes se enfocó en ser mediador en lugar de establecer pautas a modo de instrucciones, por lo que generó un ambiente de

respeto por la opinión del otro, propició espacios de trabajo colectivo e individual pertinentes y brindó al estudiante confianza durante los momentos de exploración. Ante esto los jóvenes asumieron una postura autónoma en sus procesos de producción, reconocieron sus habilidades y superaron sus dificultades.

La ruta de configuración del hecho artístico evidencia un proceso en el que las disciplinas se expandieron y permitieron a la literatura ser apreciada como objeto artístico y a las artes visuales verse fortalecidas en los procesos de percepción y en la generación de imágenes inmatrimales. Por lo tanto la actividad perceptiva que propició el vínculo entre las dos disciplinas fue más amplia, ya que el estudiante pudo aprehender información del contexto, de sus emociones, recuerdos y de los referentes literarios que se incluyeron en los procesos de configuración de imágenes plásticas.

En relación a la lectura en voz alta se descubre que ésta favoreció el trabajo imaginativo del estudiante, la construcción de conocimiento comunitario, el fortalecimiento de las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante, el reconocimiento de las múltiples interpretaciones que propicia el texto literario y la identificación de su contexto al realizar una actividad reflexiva y analítica para hallar similitudes y diferencias entre su contexto y lo descrito en el texto. Para esto los conceptos de identificación y distanciamiento retomados de la obra de Brecht, permitieron comprender cómo el texto literario fomentó procesos imaginativos y críticos, que motivaron la expresión de ideas y sentimientos en los estudiantes, y que a modo de “materia prima” fueron reelaborados mediante la exploración plástica.

Las representaciones gráficas que elaboraron los estudiantes favorecieron procesos de pensamiento que permitieron configurar formas de representación no mimética, identificaron sus procesos afectivos para ser transformados en material para la creación de imágenes, recurrieron al análisis para elegir el material y cómo hacer uso de él para lograr comunicar sus ideas, interpretaron el trabajo de los otros para comprender que existen diversidad de maneras para representar una misma idea, descubrieron que el material en un objeto artístico representa por sí

solo, por lo tanto durante un proceso de configuración se debe considerar qué comunica y cómo refuerza lo que se quiere expresar. Por eso todas las acciones que conforman *la ruta de configuración del hecho artístico* otorgaron al estudiante la experiencia del proceso de construcción de la imagen, en lugar de llegar a ella por el camino de la representación mimética o el azar.

Los estudiantes por medio de la percepción de su contexto, reconocieron las particularidades de éste y fue posible mediante el proyecto *Basura-reciclaje* inicialmente reflexionar sobre la problemática medioambiental, para posteriormente con el proyecto *Reforestación* lograr establecer una propuesta que implicó una acción directa para favorecer su entorno con la creación del jardín botánico. Por lo tanto considero que el proceso de exploración en las diferentes artes provocó en los estudiantes una percepción estética relacionada con la vivencia de sentimientos y pensamientos, que motivó la apropiación de su entorno y a la vez el cuidado de éste.

Vale la pena aclarar que esto no hubiera sido posible si no se identifican las particularidades del contexto de los estudiantes, sus intereses y problemáticas, antes de la implementación del proyecto. Ese *reconocimiento de los alumnos* y el *reconocimiento del contexto comunitario* al que se refiere Hernández (2011) permitió otorgarle al estudiante la responsabilidad de asumir y direccionar sus propios procesos de aprendizaje, con lo cual se fortalecieron en ellos actitudes propositivas, reflexivas y de disposición para el trabajo.

Para guiar el proceso de materialización de las imágenes inmateriales, el especialista-acompañante medió con la pregunta la actividad perceptiva del contexto y la lectura del texto literario con un motivo cuya unidad temática se relacionó con lugares, personajes y trama medioambiental, que favoreció procesos de identificación y distanciamiento logrando en los estudiantes una mirada diferente a su entorno, centrada en detalles y en las cualidades particulares de los elementos que los rodea, por lo tanto el estudiante recurrió a la evocación para configurar una imagen, e iniciar un proceso que implicó la reflexión, la exploración

de materiales, la autocrítica y la reelaboración de sus representaciones con el fin de comunicar y hallar satisfacción con su propia producción.

Las imágenes del entorno poseen cualidades tangibles y comprobables por el hecho de ser observables y materiales, en tanto las imágenes que son evocadas por el texto propician múltiple información sensorial e interpretaciones, este contraste lo pueden realizar los estudiantes en el aula donde se estableció la dupla docente, que favoreció la reflexión de la imagen del entorno y la del texto literario. Durante dicha reflexión los estudiantes encontraron elementos que fortalecieron la configuración de imágenes, pues la percepción de ambas les permitió componer unas con diferentes características a las reconocidas anteriormente. De esta manera los procesos creativos no se limitaron al dibujo mimético, sino que hubo una interacción entre lo percibido y las experiencias de vida de los estudiantes que fueron rememoradas por las reflexiones motivadas por el texto literario, que en un proceso de “fusión” entre ambos tipos de imagen, donde el estudiante para configurarlas puso algo de sí se generaron otras imágenes.

Ésta modalidad de compartir el aula fue la primera experiencia que tuve durante mi ejercicio como docente, la cual enriqueció mi práctica como maestra a partir del reconocimiento de otras estrategias de enseñanza en la educación artística, además despertó mi interés para generar procesos interdisciplinarios en la enseñanza de las artes con otros colegas, fortalecer habilidades docentes en la planeación de talleres y en el manejo del grupo.

El tercer aspecto que hace parte de los hallazgos está relacionado con los vínculos que se establecieron entre la literatura y las artes visuales, concluyo que:

Existen vínculos entre éstas dos disciplinas en donde la temática que dio origen a los nodos posee en el ámbito de la práctica profesional de las artes, material relacionado con reflexiones teóricas que demuestran que para poder escribir algo relacionado con el paisaje, una disciplina recurre a la otra y hace uso de metáforas para mostrar la capacidad minuciosa en la descripción realizada por un escritor o

un pintor. Por ejemplo la expresión: “el autor con este texto nos presenta un cuadro del paisaje...”, “la literatura de paisaje retrata...”, y por su lado en las artes visuales se recurre a formas literarias para comprender una imagen pictórica o sobredimensionar su simbolismo. Es entonces que la imagen puede facilitar los vínculos entre estas dos disciplinas, con el fin de superar los límites de las cualidades físicas de ambos tipos de imagen y enriquecer lo literal que caracteriza el trabajo ilustrativo.

La idea del “concepto viajero” que retomé de Bal (2009) permitió visualizar el trabajo que llevaron a cabo los estudiantes con la imagen a través del *nodo copla* y del *nodo mito*, en las figuras donde se muestra la estructura de dichos nodos, se evidencia la resonancia producida por la actividad de exploración que en el taller de artes visuales y literatura permitió retomar de diversas maneras las imágenes de los animales, y estas a su vez ser exploradas desde lo corporal y lo musical en las demás disciplinas artísticas. Esta última idea no alcanzó a ser desarrollada en esta investigación por no ser parte de mi foco de estudio.

Concluyo que al momento de establecer la estructura del trabajo interdisciplinario vale la pena hallar, cuál es ese concepto viajero que mediante la resonancia permite que el estudiante reelabore constantemente a partir de diferentes formas artísticas, la imagen o su objeto artístico.

En relación a las interacciones entre los estudiantes que fueron promovidas por los proyectos, noto que el trabajo de exploración propiciado en los talleres permitió establecer diversas relaciones con el otro, crear una identidad plural reconociendo las diferencias y similitudes con sus pares, lo que evidencia el cambio de las formas de vínculo social tras nuestra intervención.

Referente a los aspectos que quedan como posibles motivos de futuras reflexiones y facilitar el reconocimiento de los puntos de encuentro entre las disciplinas para establecer un trabajo interdisciplinario en la escuela, considero que:

- Es necesario comprender que la interdisciplinariedad entre las artes visuales y la literatura es posible generarla en el ámbito escolar, así como se desarrollan proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios entre ambas en el ámbito profesional actual, y que con ese proceso se pueda motivar a los docentes y estudiantes hacia una percepción de la literatura como obra artística dentro de la clase de artes.
- Identificar las condiciones pertinentes para propiciar procesos de configuración de hechos artísticos en la edad adolescente, y despertar habilidades y motivaciones que en esta etapa del desarrollo humano por los aspectos psicológicos y sociales pueden verse disminuidas, en comparación con lo que sucede durante la actividad artística en la edad infantil.
- La *ruta de configuración del hecho artístico* al poseer una estructura flexible que permite recorrerla en repetidas ocasiones, puede llegar a ser una pauta para la organización de sesiones de talleres con estudiantes y tener variaciones según sus intereses y necesidades. Por ejemplo, en el tramo de la disposición donde aparece el texto literario, es posible incluir la apreciación estética de una obra artística de alguna de las disciplinas y empezar a construir los nodos de un trabajo interdisciplinario.
- Ratifico que la educación en artes visuales en la escuela aunque no pretende la formación de profesionales en este ámbito, sí debe favorecer el acercamiento a las condiciones y procesos del “taller del artista” que desarrolla su producción en un ambiente espontáneo, experimental, autónomo y reflexivo, donde además las características de su entorno y de su vida cotidiana le generen impulsos para la producción de objetos expresivos.
- Finalmente el interés respecto la forma de trabajo interdisciplinario, lo obtuve con el desarrollo de la intervención en la telesecundaria, y aunado a esto fue la experimentación de un proceso propio durante la etapa formativa en los seminarios especializados de la Maestría, donde identifiqué herramientas metodológicas para llevarlo a cabo en mi práctica como docente. A modo de tarea queda la pregunta de ¿cómo generar estos espacios interdisciplinarios

cuando no se cuenta con todos los especialistas en artes en el espacio educativo?

Referencias

Acha, J. (1994) *Las actividades básicas de las artes plásticas*. México: Ediciones Coyoacán.

Acha, J. (2001) *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.

Acha, J. (2011a) *Introducción a la creatividad artística*. México. Editorial Trillas.

Ander-Egg, E. (1991) *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata.

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC

Barrio, M. J. M. (2006). *Educación, lenguaje y realidad. Una propuesta socrática frente al nihilismo*. En: Educación y educadores. 9 (1). pp. 55-72. Bogotá: Universidad de La Sabana.

Beca C.& Boerr I. (2009). *El proceso de inserción a la docencia*. En: Velázquez de Medrano C. & Vaillant D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid. OEI – Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>

Brecht, B. (2004) *Escritos sobre el teatro*. Barcelona: Alba editorial.

Bordons, G. & Díaz-Plaja, A. (coords.) (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. México: Ed. Graó.

Buenfil, B. E.B. (2000). *Telesecundaria Mexicana*. En: CONAFE. Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México. México: CONAFE.

Bustamante, M. (2004) *La transdisciplina como indisciplina*. En: Interdisciplina. Escuela y arte. Antología. Tomo I. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes. Conaculta / Cenart.

Calixto, R & Rebollar A. (2008). *La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento*. En: Revista Iberoamericana de Educación, OEI. 44 (7). Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/2197Flores.pdf>

Cerrillo, P. (2010) *Sobre lectura, literatura y educación*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Dalí, S. (2013). *El mito trágico de “El ángelus de Millet”*. México: Tusquets Editores.

De la Calle, R. (1981) *En torno al hecho artístico. Ensayos de teoría del arte*. Valencia: Fernando Torres Editores S.A.

Del Conde, T. (2006). *Algunas reflexiones sobre los procesos creativos*. En: El proceso creativo. XXVI Coloquio internacional de historia del arte. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. En: *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.

Donis, A. (1990) *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

Eisner, E. (1995) *Educar la visión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Educador.

Eisner, E. (2002) *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.

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

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions Universitat de València.

García, J. (1970). *Televisión educativa para América Latina*. México: Editorial Porrúa S.A.

García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Greene, M. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Editorial Graó.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Hernández, J. L. (2011). *Propuesta para el diseño de un proyecto de educación artística para el desarrollo de la competencia artística y cultura*. En: Hernández, J. L. et al. Curso Introducción a la educación artística en el contexto escolar III. Guía del coordinador. (pp. 147-151). México: SEP. Recuperado de: <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/educaciac3b3n-artc3adstica-iii-guc3ada-coordinador.pdf>

Hernández, R.C. (2008). *La mayéutica de Sócrates en la formación humana*. En *Planeación y evaluación educativa*. 15 (43). pp. 3-10. Estado de México: Universidad Autónoma de México.

Kandinsky, W. (2005) *De lo espiritual en el arte*. México: Ediciones Coyoacán

Luzuriaga, J. & Pérez, R. (2005). *La física de los instrumentos musicales* Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/biblioredsp/Doc?id=10357411&ppg=27>

Moreno, V. "*Literatura para ser leída, imitada y transformada*" En: Lomas C. (coord.). (2008) *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Ortega, D. (2009). *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de: <http://200.23.113.59/pdf/26880.pdf>

Pastor P, R. (2012) *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar*. (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/16759/1/T34010.pdf>

Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de cultura económica.

Ricoeur, P. (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós

Rosenblatt, L.M. (2002) *La literatura como exploración*. México: Fondo de cultura económica.

SEP. (2006) *Educación básica. Secundaria. Artes. Artes Visuales. Programas de estudio*. México: SEP

SEP. (2006^a) *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular. Artes*. México: SEP

SEP. (2010) *La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP

SEP. (2011) *Programas de estudio. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Artes*. México: SEP

SEP. (2011a) *Programa escuelas de tiempo completo. ¿Cómo se organiza y funciona una Escuela de Tiempo Completo en nivel Secundaria?*. México: SEP

SEP. (2011b) *Plan de estudios. Educación básica*. México: SEP

Taylor y Bogdan, R (1994) *Introducción a los Métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Torres, S.J. (2000) *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Zamora, F. (2006) *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.