

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*“Las formas expresivas como parte de la experiencia estética
y educativa en la escuela primaria”*

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

Mayari Elizabeth Ramírez Méndez

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.

Febrero, 2015

Agradecimientos

*Al Mtro. Francisco por sus enseñanzas y
en todo momento respetar mi proceso de
construcción de esta tesis,
sin duda una grata experiencia.
Gracias por la paciencia.*

*A los integrantes de la Línea de Educación
Artística del CENART, son un ejemplo
de trabajo colaborativo, gracias Mayra y Mónica.*

*A los maestros de la Línea:
Francisco, David, Alma Dea,
Victoria y Alejandra,
gracias por los gratos momentos
de experimentación creativa, y
por abrir mi mirada hacia otras posibilidades.*

*A mis compañeros de la Línea:
Mariela, Adriana, María, Gerardo,
Miguel y Guadalupe, juntos fuimos un
caleidoscopio de aprendizajes,
un placer coincidir con ustedes.*

*A los profesores y alumnos
de la escuela Catorce de Abril,
con sus experiencias enriquecí las mías.*

Dedicatorias

*A mis padres Beatriz y Daniel por su amor
reflejado en ese apoyo incondicional.
Gracias por creer en mí, su motivación y consejos
fueron fundamentales para lograr mis metas.
¡Los amo!*

*A mi hermano por tu apoyo y ejemplo
para siempre seguir mis sueños
aunque a veces deba enfrentar lo desconocido,
en verdad muchas gracias.
¡Te quiero!*

*A mis amigos, esas personas
que siempre me brindaron sus consejos
y buen humor, para hacer de esta experiencia
algo fantástico.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
Capítulo 1. Presentando el objeto de estudio: Diagnosticando la heridas	13
1.1 Mi vida en el arte	14
1.2 Prácticas educativas, donde miramos sin mirar y decimos sin decir	17
1.3 Consolidación del objeto de estudio	20
1.4 Línea metodológica de la investigación	22
1.5 Espacio de movilidad del objeto de estudio	24
1.6 Contexto de la investigación educativa	30
1.7 El primer acercamiento con los participantes de la investigación	33
Capítulo 2. Sustento teórico: La documentación para atender la herida	40
2.1 Estética, parte de la vida diaria	41
2.2 La estética y la experiencia	44
2.3 Definiendo a la educación estética	49
2.4 La educación estética como posibilidad metodológica	51
2.4.1 Una forma de notar	51
2.4.2 Delimitando el proceso...	54
2.5 La educación estética en la colectividad del aula	57
Capítulo 3. Propuesta de intervención: Preparando el material de sutura	59
3.1 Educación artística	60
3.1.1 Formas expresivas en la educación artística	61
3.2.2 Una vía de acción	66
3.2.3 Actividades de experimentación plástica	68
3.2 Organización de la intervención didáctica	71

Capítulo 4. Puesta en práctica de la intervención:

	El nacimiento de la cicatriz	74
4.1	Escena 1. Yo	77
4.2	Escena 2. Mi familia	79
4.3	Escena 3. Mis hermanos	81
4.4	Escena 4. Mi escuela	83
4.5	Escena 5. Mi salón	85
4.6	Escena 6. Mis amigos	87
4.7	Escena 7. El amor	89
4.8	Escena 8. Narración final	91

Capítulo 5. Analizando la experiencia estética:

	La consolidación de la cicatriz	93
5.1	La <i>cicâtrix</i>	95
	5.1.1 La <i>cicâtrix</i> y sus formas expresivas	97
	5.1.2 La <i>ciâtrix</i> en la <i>aisthesis</i> , <i>poiesis</i> y <i>catharsis</i>	101
5.2	Transformación de las formas expresivas	103
5.3	Significación de la experiencia	108
5.4	Recapitulación de la experiencia estética	112
	5.4.1 La <i>cicâtrix</i> en la realidad educativa. La integralidad de la experiencia estética	114
	5.4.2 El docente de grupo esbozos de una cicatriz	120
5.5	Entre la experiencia estética y los retos del docente investigador	124
	Reflexiones finales	130
	Referencias bibliográficas	137
	Índice de tablas y figuras	141

Introducción



Introducción

<<Porque los escritores lo recuerdan todo, especialmente las heridas [...] Desnuda a un escritor, señala sus cicatrices y te contará la historia de cada una de ellas, incluyendo las más pequeñas. De las grandes, se sacan novelas, no amnesia. Es bueno tener un poco de talento si quieres ser escritor, pero el único requisito auténtico es la habilidad para recordar la historia de cada cicatriz... el arte consiste en la persistencia de la memoria.>> (King, 2013, p.267)

Es así como todo comienza a ser contado, los restos de aquellos acontecimientos que la memoria guarda esperando salir, como bien dice Stephen King todo aquel que porte alguna cicatriz puede contar historias, y aquí comenzaré a contar la mía. A lo largo de esta narración llamada tesis tránsito por un camino de altibajos y alguno que otro vuelco referente al vivir de la educación estética y la expresión, esta última en ocasiones subestimada y otras tantas olvidada. De este modo a lo largo de 3 años algunas de mis cicatrices han encontrado la forma de ser expresadas y con el paso del tiempo han logrado convertirse en una red de reflexiones cuya intención es aportar una posibilidad educativa que rompa con la linealidad con la que es vista la educación artística.

Guía rápida...

Para dar sentido a la investigación motivo de esta tesis recurrí a una metáfora¹. en la cual visualicé y viví este proceso como si se formara una cicatriz², pues para mí representa una marca que surge de una herida profunda en nosotros, ésta es una

¹ Lizcano, Emmanuel, (1999) refiere en su texto *La metáfora como analizador social* que la metáfora funciona como un mecanismo cognitivo que traslada al término el saber adquirido sobre el sujeto, prestando a aquel perfiles y contenidos que propiamente pertenecen a éste. Un ámbito que era desconocido o mal conocido puede así empezar a conocerse. (p.35) es por ello que la metáfora permite abrir nuevas vías de comprensión.

² Recorro a la cicatriz como metáfora porque encuentro en el proceso de cicatrización una afinidad para explicar cómo se dio el proceso de la experiencia estética en vinculación con la experiencia educativa.

interrupción del funcionamiento natural de las células y para que se restablezca los tejidos de la piel deben reestructurarse del interior al exterior, pero al final nunca quedan como estaban antes de la herida.

Lo mismo ocurrió en esta tesis, el proceso de cicatrización entendido como:

- 1) El reconocimiento de la herida,
- 2) la documentación para ser atendida,
- 3) preparar el material de curación de la herida,
- 4) la atención médica y,
- 5) el proceso de cicatrización y la cicatriz.

Estos elementos se traducen en la presente investigación como:

- 1) El planteamiento del problema, el desequilibrio que buscamos investigar a profundidad del campo educativo,
- 2) refiere al sustento teórico,
- 3) el diseño y estructuración de la propuesta de intervención,
- 4) la aplicación de la intervención educativa y,
- 5) el análisis y reflexión de los procesos que dieron pie a la experiencia de los actores de la intervención.

En congruencia con los hallazgos de la investigación sobre la experiencia estética y mi propio proceso, es que estructuré la tesis como si se formará una cicatriz, cuyo sentido se ira clarificando a lo largo de la lectura del documento pero sobre todo con la lectura de mis categorías de análisis presentadas en capítulo 5.

Esta metáfora como proceso reflexivo para explicar mi investigación parte de la “complejidad” (planteamiento centrado en las ideas propuestas por Edgar Morín), pues implica un pensamiento que rompe con la idea de lo unidimensional, y reconoce todos aquellos elementos que inciden en un tema ya sea para su comprensión y/o aplicación; estas dimensiones dan pauta para profundizar en los acontecimientos, desencadenando en un posicionamiento de nuestras ideas que nos lleva a ser y estar en el mundo. Es necesario que tú lector tengas en cuenta que la idea de complejidad son los anteojos a través de los cuales mirarás el contenido de este documento.

La perspectiva que profundiza en este planteamiento hace referencia al pensamiento complejo (Morin, 2002) como esa cualidad para identificar desde múltiples puntos de

vista un tema o situación, cada matiz se va conectando hasta formar un entramado de elementos articulados para ayudarnos a comprenderlo desde una lógica particular. Morín refiere que “existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo [...] y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes”. (p.13) Esta perspectiva refleja mi mirada en torno a la experiencia estética y la expresividad, sus interdependencias y el rol que juegan dentro del contexto escolar, es como en la cicatriz, para que esta se forme se requiere de un proceso previo en el que convergen distintos elementos.

El proceso de investigación afín al de la cicatrización se va cristalizando capítulo a capítulo, va nombrando y dando secuencia a cada apartado, de modo que se comienza a narrar su construcción, teniendo como eje mi experiencia en un proceso integrado en el cual converge lo personal, profesional y social. Siendo esta tesis la cicatriz de la investigación y mi proceso reflexivo.

El contenido...

El capítulo 1 se llama *Presentando el objeto de estudio: Diagnosticando la herida*, en este apartado se presenta el surgimiento de la investigación, su proceso de construcción, el planteamiento del problema, el objeto de estudio, las preguntas de investigación y el contexto en el cual se presenta, estos elementos se asemejan a cuando se hace un diagnóstico de la herida ya que es un primer momento de análisis para determinar la situación que se va a indagar.

La herida es entonces el planteamiento del problema a abordar ya que representa una situación educativa que debe ser atendida para favorecer el aprendizaje en la escuela; en esta tesis el problema es la necesidad de dar lugar a la percepción y expresión en las aulas como vía fundamental para el aprendizaje. Para posteriormente establecer el diagnóstico en donde se documenta y ordena la información para poder establecer el plan de acción, el contenido de este capítulo me permitió clarificar el panorama para diseñar la investigación.

Todos esos supuestos iniciales son los que despertaron mi interés por explorar las posibilidades de la experiencia estética y la expresividad en un contexto educativo. Esta información fue la antesala para concluir el capítulo con la presentación de los enfoques que guían a la educación artística, así como algunos trabajos que aportan elementos a la investigación. Toda esta información explica en dónde se ubica y cómo se constituyó el tema de mi investigación, es por ello que lo nombro diagnosticando la herida.

La aventura continua con la presentación de la información que será de utilidad para darle atención a esa herida, asocio esto con los fundamentos teóricos que son el sustento de las acciones a realizar para abordar las preguntas de investigación.

Este capítulo se tituló, *Sustento teórico: La documentación para atender la herida*, siendo la estética el tema central en el que se identifica su significado así como el de experiencia estética, y la idea de una educación estética como eje de la propuesta de intervención. El desglose de estos elementos me permitió encontrar los vínculos e interdependencias existentes entre la experiencia estética y la educación estética.

El capítulo 3, *Propuesta de intervención: Preparando el material de sutura*, en este apartado se presenta la estructura, organización y contenido de la propuesta de intervención educativa. Asocio la propuesta con el material externo que ayuda a que la herida sane.

Puesta en práctica de la intervención: El nacimiento de una cicatriz, es el cuarto capítulo, en él se plasma sesión a sesión lo que caracterizó la puesta en práctica de cada una. Las interacciones entre el docente, los niños y yo como docente investigador, es en este momento que se mencionan todos aquellos acontecimientos que empiezan a esbozar las experiencias de los niños. Estos relatos representan la primera evidencia de que la herida está cerrando y por ende está cicatrizando.

Todo aquello que guió la investigación cobra sentido en este quinto capítulo titulado *Analizando la experiencia estética: La consolidación de la cicatriz* en esta sección se presentan las categorías analíticas como eje conductor para la reflexión de lo que

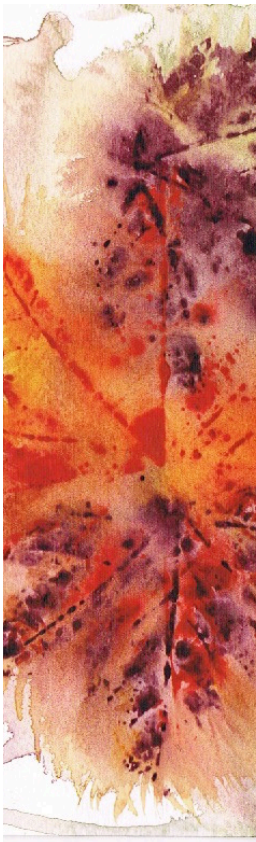
ocurrió durante la intervención educativa, concluyendo con las reflexiones finales de lo que esta investigación constituyó. Nombró la consolidación de la cicatriz a este capítulo porque la información que alberga es el resultado de la investigación, y son las huellas tangibles e intangibles de los hallazgos de la tesis.

Finalmente, esta investigación busca profundizar en las posibilidades educativas para favorecer ambientes que propicien experiencias estéticas, y apostar hacia una investigación que plantee pautas que permitan generar múltiples vías hacia una práctica en educación artística, tomando en cuenta a la educación estética y la expresividad. Con estas relaciones se podrían abrir vínculos entre las partes de un nuevo todo en el contexto educativo actual.

Capítulo 1

Presentando el objeto de estudio:

Diagnosticando la herida



En estos primeros esbozos de la investigación referí a los elementos contextuales que la delimitan. Los recuerdos me transportan a mi infancia, en cómo mi contacto con el arte y la educación artística fueron tejiendo las redes hasta llegar a la construcción de mi objeto de estudio. A lo largo de este capítulo se sentarán las bases que dan cuenta de mi interés por la educación artística, el descubrimiento de la educación estética y cómo la expresión está inmersa dentro de la experiencia estética, hasta llegar a la línea metodológica que sigue el trabajo., elementos que como ya mencionaba se asemejan a la información que necesitamos para determinar un problema, por lo tanto en este capítulo se diagnóstica la investigación.

1.1 Mi vida en el arte....

Para hablar de los momentos en que mi vida ha estado en comunión con el arte, tendría que contar cada detalle vivido, pues considero que el arte en su visión más amplia abarca la esfera psicosocial y cultural de un sujeto; pero me centraré en aquellos momentos más significativos, esos que la memoria revela con tal detalle que pareciera que se vuelven a vivir cada vez que son recordados.

Nací en septiembre de 1986, mi familia es pequeña, mi padre dedicado al deporte como profesor de educación física y entrenador, mi madre odontóloga de profesión y mi hermano menor que siguió los pasos de mi padre.

En mi familia siempre se consideró al deporte parte esencial de nuestro crecimiento, si bien mi mamá trataba de buscar espacios relacionados con las artes y la cultura le era difícil debido a la exigencia laboral. Bajo esta dinámica transcurrieron mis primeros años siendo los campos de fútbol americano de Ciudad Universitaria mis lugares de juego durante vacaciones. Pero un día, mi mamá encontró un taller para niños de modelado en plastilina, la idea fue de mi total agrado, este fue mi primer contacto significativo con el arte, disfrutaba mucho las clases y estuvo aún mejor cuando de trabajar con plastilina pasamos al barro, en esos momentos me sentía libre y feliz al tener la posibilidad de crear lo que yo sintiera o quisiera sin limitante alguna y esa sensación reconfortante hasta la fecha la recuerdo con gran alegría.

Después de unos meses, por situaciones que no recuerdo, dejé de ir al taller y mi contacto con las artes regresó al centro escolar, en las asignaturas de música y danza, pero la actividad que más disfrutaba era dibujar, quizá por la influencia de mi abuelo (él era dibujante) y en ocasiones, llegaba a ver sus bocetos y dibujos.

Al ingresar a la secundaria mi relación con el arte fue la clase de artes plásticas, una puerta a un laboratorio infinito para experimentar con colores, texturas, aromas y una interminable serie de formas, en el marco de distintas técnicas: dibujo técnico, producciones en acuarela y pintura al óleo. Aunque algunas me costaron más trabajo realizarlas, todas me permitieron ver las posibilidades de las artes plásticas como medio de expresión.

En este mismo periodo estuve muy delicada de salud, ausentándome dos meses de clase; al reincorporarme tuve un marcado alejamiento de mis compañeros y la gente a mí alrededor. No puedo negar que siempre había sido introvertida, pero en ese momento se intensificó. En consecuencia, mi imaginación parecía haberse secado y no tenía nada que crear. Esta limitante me distanció de las artes, sólo las veía como técnicas, aunque no quería dejar del todo mi contacto con el arte no estaba lista para enfrentar las emociones que me generaba. Por ello, me limitaba a la técnica.

Pasaron los años, me encontraba en la preparatoria, lugar que me mostró que el arte no sólo era la práctica en la escuela o cursos, sino algo omnipresente, idea que construí a partir de la visita a diversos museos de mi ciudad como la casa estudio Frida Kahlo y Diego Rivera, la Casa Azul, el Museo de la Acuarela, Museo de Arte Moderno, Museo de Arte Carrillo Gil, entre otros... Al visitar estos museos noté esta omnipresencia, todo lo que los museos resguardaban desde sus fachadas, el recinto mismo hasta las obras artísticas, nos comunican y hacen sentir, pero eso también puede ocurrir al transitar por la calle o al caminar por algún pueblo mágico, sentirte dentro de una pintura respirar y percibir todas esas sensaciones que se viven al ver una obra de Frida Kahlo o Remedios Varo; inclusive la escena del desayuno con mi familia, he logrado percibirla con matices artísticos. Todo radica en despertar nuestro

radar para concebir en lo que vemos, la sensación que nos provoca y el sentido que le damos.

Al concluir la preparatoria por iniciativa propia dejé de practicar las artes “formalmente”, concentrándome en descubrir lo que quería estudiar siendo un deseo constante ser profesora de primaria. Por ello ingresé a la Escuela Nacional de Maestros para iniciar mi formación como docente, en dónde los siguientes 4 años cambiaron por completo mi forma de ver y entender el mundo. Pero no fue hasta mi acercamiento con la asignatura de *Educación Artística y su enseñanza* que redimensioné lo que es el arte dentro del panorama educativo; sin embargo, mi formación me ofreció más preguntas que respuestas sobre cómo trabajarla con los alumnos ¿qué importancia tiene la técnica?, ¿cuándo se priorizan los productos?, ¿qué metodologías existen para la enseñanza de la educación artística?, por mencionar las más recurrentes, y una vez en la práctica estas inquietudes fueron quedando en segundo plano ante las demandas de la institución escolar.

A lo largo de mi etapa laboral surgieron situaciones que hicieron cuestionarme ¿qué tanta apertura di a la expresión artística de mis alumnos?, encontré una característica peculiar, ya que tuve la oportunidad de acompañar en el proceso de aprendizaje a niños de 1º y 4º de primaria, siendo en primer grado donde se posibilitaba más esta apertura, mientras que en 4º grado el tiempo era muy limitado por la carga curricular. Por ello tuve que buscar alternativas para brindar estos espacios a los estudiantes; pero no fue hasta que me tocó ver una clase del programa DIA (Desarrollo de Inteligencias a través del Arte) en que a partir de una obra artística se buscaba que los niños la observaran y reflexionaran sobre ella, pero no pasaron más de 15 minutos cuando sólo participaban cuatro o cinco niños, mientras que el resto platicaba o pretextaba querer ir al baño para salir del salón; esta sesión me contrarió mucho, ya que la imagen artística tenía mucho potencial para ser trabajada con actividades más prácticas que detonaran la reflexión y expresión, pero en realidad fue una interminable sesión de preguntas y respuestas sin mayor trascendencia para los alumnos.

Es por ello que a 4 años de haber ingresado al campo laboral decidí reflexionar sobre ¿cómo trabajamos la educación artística?, pero principalmente ¿cómo lograr que la acción de “observar” se viva en las aulas de forma consciente y activa?, siendo el lugar idóneo para pensar, repensar y profundizar en torno a este tema la Maestría en Desarrollo Educativo.

Una vez que ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional, las interrogantes surgidas en la licenciatura regresaron con mayor fuerza, pues esta vez debían ser contestadas para dilucidar cuál sería mi proyecto de investigación y con ello el tan anhelado objeto de estudio.

1.2 Prácticas educativas, donde miramos sin mirar y decimos sin decir

En mi intención por establecer la problematización de la investigación, una inquietud que rondaba mi mente fue la necesidad de orientar el desarrollo del niño hacia la sensibilización y reconocimiento de sus pensamientos y sensaciones, ya que el proceso de formación de una persona es muy complejo e inacabado, está en constante renovación a lo largo de toda su vida, siendo la infancia la base de este proceso, por lo tanto en teoría se tiene muy claro la relevancia del desarrollo en todas las áreas, pero en la práctica se sigue jerarquizando sustancialmente la enseñanza en los sectores educativos.

Estoy consciente que es difícil buscar una equidad en los conocimientos, pero debemos mirar aquellas áreas que se dejan de lado y buscar que ocupen un lugar en las prácticas cotidianas, tal es el caso de la expresión. Esta acción esencial en la formación de una persona, una función que se da en la individualidad, pero que surge de nuestra relación con el entorno y es vital saber qué sensaciones nos producen estas interacciones.

En este punto es inevitable pensar que el plan y los programas de estudio están plagados de propósitos que buscan que los niños se expresen, pero del discurso a la puesta en práctica se diluyen, dándonos cuenta de lo que se requiere, pero no lo suficiente porque no accionamos para resolverlo. La escuela busca que el alumno se

expresen en cuestiones propias de los conocimientos de cada asignatura, pero deja de lado lo esencial su sentir ante esos conocimientos, al respecto Medaura y Monfarrell nos dicen:

Nuestra educación ha insistido siempre en la expresión de lo que pensamos en una forma clara y coherente. Pero no nos han educado en la expresión de los sentimientos. Esto no era necesario, había que aprender a controlarlos o simplemente siempre debíamos sentirnos bien. Por ello todo lo que sentíamos no podíamos expresarlo y a veces ni siquiera sabíamos lo que sentimos. (Medaura y Monfarrell, 1987, p. 29)

ante esto, se debe reconsiderar que nuestro propósito educativo sea que los alumnos logren expresar sus ideas y sensaciones. Es por ello que el apartado alude a decir sin decir, se hablan de muchas cosas pero pocas veces damos a conocer datos relevantes en favor de una interacción con el otro que ayude a enriquecer su desarrollo personal y social.

A su vez es necesario que los alumnos se percaten de lo que ocurre a su alrededor, un gran reto por los estándares sociales establecidos mediante los cuales nos relacionamos con los demás, hoy en día esa vinculación se da rodeada de un sin fin de estímulos entorpeciendo unos a otros, por ello resulta relevante atender esas relaciones y encontrar espacios para comprender la manera en que nos estamos vinculando con lo que nos rodea, para dejar de simular que miramos a nuestro alrededor, cuando en realidad sólo nos dejamos llevar.

Ante tal problemática el docente es un agente indispensable para buscar generar espacios basados en una educación estética que fomente ambientes de exploración y reflexión de todos los estímulos sociales, a este respecto John Powel nos dice:

En el mundo actual, los medios de comunicación, el ocio y la cultura [...] no nos ayudan a ser honestos con nosotros mismos. De hecho, a lo que nos ayudan es a llevar a cabo la racionalización haciendo gran parte del trabajo por nosotros: hacen que las cosas que en un principio parecían malas resulten buenas (1998, p.20)

Es por ello que se requiere prestar atención a la percepción y las formas en que se propicia su desarrollo. Siendo la educación estética la que da lugar a que se generen ambientes en que los niños puedan vivir y dar a conocer sus experiencias estéticas, y

al mismo tiempo contar con mayores herramientas para reconocer sus gustos e intereses como la base para discernir de la información que les rodea. En respuesta a estas problemáticas, a continuación se presentan las interrogantes que a lo largo del documento serán resueltas.

Preguntas y objetivos de la investigación

Pregunta general: ¿Cómo se propicia la expresión de los estudiantes mediante una propuesta educativa basada en la educación estética para promover experiencias estéticas?

Preguntas específicas:

- ¿Qué actividades viabilizan la educación estética en el aula?
- ¿Qué experiencias resultan significativas en relación con la educación estética?
- ¿En qué forma las experiencias estéticas se vincula con la expresión en el aula?
- ¿Qué significado le otorgan los alumnos a lo que expresan?

Por lo tanto los objetivos de la investigación son:

- Diseñar e implementar una intervención educativa, mediante un taller que permita dar cuenta de los aportes de la educación estética.
- Identificar en las expresiones de los alumnos los rasgos que evidenciaron o no su acercamiento a experiencias estéticas acerca de lo que vivieron durante la propuesta de intervención.

Supuestos iniciales

- La educación artística debe trabajarse a la par de la educación estética cómo una forma de desarrollo integral de las artes.
- La percepción está determinada por el contexto social en que nos desarrollamos, así como el ambiente de confianza que genere el docente.
- El desarrollo de la percepción posibilita la expresión.
- La educación artística es un espacio de disfrute de los elementos del entorno traducidos en arte.

- El desarrollo de un lenguaje visual forzosamente recurre al manejo de los otros lenguajes artísticos.

1.3 Consolidación del objeto de estudio

Formalmente aquí comienza la travesía por dilucidar cuál sería mi objeto de estudio, sin duda mi gusto hacia las artes plásticas fue mi punto de partida y eje durante el proceso, a la par de interrogantes como: ¿qué de las artes plásticas? Y ¿cuál sería el lugar y la intención de las artes plásticas en la investigación?, cuyas respuestas eran tan complejas y elaboradas que resultaban imposibles de lograr en los dos años que tenía para desarrollar la investigación; pero justo en ese primer semestre realizamos un ejercicio donde debíamos escribir cómo era nuestra vida en torno a las artes. Al principio ese escrito se me dificultó mucho pues yo no conocía de artes y mucho menos me acercaba a la categoría de artista, pero conforme los recuerdos fueron llegando descubrí como el arte siempre había estado ahí, invariablemente en dos direcciones: perceptiva y expresiva.

Este descubrimiento me llevó a plantear la idea de llevar a cabo un taller en que mediante actividades plásticas los niños desarrollen su percepción y a su vez escriban sus sensaciones sobre el proceso plástico y perceptivo; pero el proyecto carecía de libertad, se tornaba predecible ya que cada elemento de la sesión siempre se repetía en la misma condición, por consiguiente no existía una vinculación con las aportaciones de los alumnos ni espacio que diera lugar a la creatividad. En este punto la pregunta se transformó en ¿cómo hacer que los alumnos se expresen a partir de lo que perciben en su entorno y en sus trabajos?, esta pregunta se resolvió cuando al paso de un año me inscribí en un diplomado impartido por el CENART (Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las Artes en la Educación Básica) en las 4 sesiones introductorias del diplomado se impartió el Taller “Inmersión: Imaginación, creatividad e innovación en el proceso de construcción del conocimiento” a cargo del IMASE (Instituto Mexicano del Artes al Servicio de la Educación), en estas sesiones encontré una vía para estructurar mi investigación: “la educación estética”.

Con algunos elementos de la metodología de educación estética logré diseñar el taller para propiciar que los niños expresen lo que notan de su entorno, pero sobre todo del proceso de experimentación plástica. Una vez que se llevó a la práctica el taller, la investigación resultaba más consistente, porque con la educación estética se conjugaban la actividad plástica y perceptiva, pero aún quedaban eslabones sueltos que de llevarse o no a cabo, no tendrían relación entre sí.

El tiempo se agotaba y en el tercer semestre llegó el momento del trabajo de campo. Durante la puesta en práctica del taller, se enriqueció la propuesta, ya que había libertad para diseñar y rediseñar las sesiones a partir del trabajo con los alumnos y la profesora de grupo, derivado de esto tomé conciencia de lo que quería lograr con el trabajo de la propuesta basada en la educación estética: la búsqueda de un espacio en que los niños pudieran experimentar experiencias estéticas y ser capaces de expresarlas de diferentes formas.

Al término del trabajo de campo mi mente estaba saturada de información, todo lo que los niños plasmaron de forma oral, plástica o escrita resultaba una evidencia de un movimiento en su forma de identificar y expresar lo que sucedía a su alrededor; cada aportación de los alumnos se asemejaba a lo que para mí representa una cicatriz de 15 cm que, desde los doce años, decora mi abdomen. En ocasiones, resulta incómoda. Otras veces, constituye felicidad al ser testimonio de un reto superado o simplemente pasa desapercibida. En otras, me arroja información y cuestionamientos sobre el valor de las cosas, y sobre la intervención y el testimonio de los alumnos, que me parece era similar, pues a veces las actividades no les agradan, en otras las disfrutaban, más tarde les generaba confusión, etc. Es por ello que la cicatriz representa la estructura de la tesis y el eje analítico de la investigación.

Por fin se dilucidaba en mis pensamientos, la expresión forma parte del proceso de la experiencia estética y con la propuesta de intervención como escenario quedarían de manifiesto las formas en que este proceso se constituía, ahora sólo era cuestión de sistematizarlo.

1.4 Línea metodológica de la investigación

Las ciencias sociales nos abren una mirada más profunda a las intenciones e interacciones humanas que determinan el actuar de las personas, y cómo estas elecciones tienen consecuencias individuales que impactan en lo social. Las ciencias sociales posibilitan explicar desde todos sus ángulos un fenómeno y poderlo entender en su complejidad.

Con base en lo anterior decidí investigar las experiencias de los alumnos a partir de la identificación de sus cualidades perceptivas más allá de lo cuantificable, como bien plantea Eisner (1998, p. 43) “Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia requiere un tema. Este tema es cualitativo”. Por esta razón, mi investigación es de carácter cualitativo.

Los métodos cualitativos remiten a un tipo de investigación que produce datos u observaciones descriptivas sobre las palabras y el comportamiento de los sujetos... son algo más que una forma de recolectar cierto tipo de información (Tarrés, 2004, p.16) Este planteamiento me permitió a partir de describir las experiencias estéticas, reflejar los distintos elementos que se ponen en juego en torno a la práctica de actividades artísticas, pero sobre todo ver desde la complejidad el desarrollo de la percepción en favor de la expresión de sentimientos y emociones.

Otra característica fundamental de la investigación cualitativa es que a partir de la narración, se posibilita el manejo de la subjetividad dando lugar a la contextualización de la información que se obtiene de la observación; lo cual posibilitó encontrar relaciones entre los hechos empíricos y teóricos como forma de explicar las cualidades observadas en el trabajo de campo.

Cuando hablamos de investigación es común pensar en observación, entrevista, encuestas, y demás técnicas que apoyan en la recolección de información pero pocas veces nos detenemos a pensar el papel primordial que tenemos como investigadores en los estudios de carácter cualitativo, pues somos un miembro activo para la recolección de información independientemente de la técnica que utilicemos, en este

caso fue a través de mi mirada como docente investigadora que se describieron, explicaron, e interpretaron los fenómenos que ocurrieron en el contexto estudiado.

Dentro de los métodos cualitativos existen tipos de investigación que responden a este enfoque como los estudios etnográficos o la investigación-acción, si bien mi trabajo no accionó en su totalidad con ninguna de estas dos vertientes, si recurrí a los criterios generales que maneja la investigación-acción que son: tener una postura exploratoria, relacionar la problemática a partir del contexto, interpretar los hechos en función de las acciones humanas, los significados son de carácter subjetivos y se debe utilizar un lenguaje expresivo (Elliot, 1994).

Una de las características fundamentales de mi investigación surge de la propuesta de Clifford Geertz (1987) al hablar de “descripción densa”. Este tipo de descripción es el modo idóneo con el que encontré múltiples significaciones en el campo de estudio, y a pesar de observar sólo una parte del proceso educativo no se deja de lado el panorama general del caso.

En respuesta a los criterios metodológicos de la investigación, las perspectivas para ser llevada a cabo, fueron:

Observación participante: es la observación activa por parte de la docente investigadora dentro del contexto escolar, mi participación fue esporádica, ya que no formo parte de ninguna comunidad escolar, por tanto, el espacio observado fue desconocido para mí. Bajo esta dinámica observé las experiencias de los alumnos, antes y durante la intervención educativa.

La observación se estructuró a partir de los registros escritos (transcripciones de los videos, notas de campo) y videos que se hicieron de las sesiones.

Utilización de datos e información disponible: un rubro indispensable, ya que fue una forma de acercarse a la realidad a través de otros autores; recurriendo a documentos escritos: fuentes históricas, informes y estudios, documentos oficiales y documentación indirecta.

Entrevista en profundidad: es un formato de entrevista abierta de tal forma que se puede generar un ambiente de confianza, esto me permitió enriquecer la información con que contaba para la investigación, la llevé a cabo una entrevista grupal a los alumnos previa a la intervención.

Finalmente considero relevante presentar que como docente investigadora mi posicionamiento en el reconocimiento de los actores de la investigación, surge del planteamiento de Touraine, quien ve al sujeto como un individuo que trasciende la influencia de la dominación sin negar su situación social, pero transformándola de manera activa al conjugar roles sociales y vida personal (Salazar, p.129); su planteamiento está dirigido a los adultos, pero considero estas ideas también con los niños, porque ellos tienen estas potencialidades que de no ser reconocidas desde la infancia podrían estarse limitando. En respuesta a esto me refiero a los alumnos como sujetos, colocándolos en un espacio de posibilidades para actuar y transformar las prácticas sociales de su entorno.

1.5 Espacio de movilidad del objeto de estudio

Estado del arte

Sin afán de establecer una línea de tiempo o semblanza histórica sobre la educación artística busco dar cuenta de aquellos trabajos que preceden mi investigación, por afinidad con el tema o los aportes teóricos y/o metodológicos, así como los planteamientos encontrados en el plan de estudios vigente que enmarca la práctica de la educación artística en las aulas.

Mi primer acercamiento y referente de cómo el arte y los procesos de pensamiento pueden ser propiciados en una sesión fue con el programa DIA Desarrollo de Inteligencia a través del Arte, son los que me llevaron a pensar en la posibilidad de un taller en el que la experimentación plástica y la expresión pudiesen estar presentes en el aula en diversas formas.

El proyecto DIA surgió en México, hacia el año de 1996, y que a la fecha sigue ampliando sus alcances en el apoyo a la escuela pública en el área de la educación

artística. “Se trata de una alternativa a las necesidades educativas de hoy, [...] promueve una forma diferente de enseñar, para generar experiencias significativas que permiten a los alumnos desarrollar habilidades, construir conocimientos significativos y trascendentes³” Este proyecto apoya a los docentes en la forma de mirar el arte mediante sesiones con los alumnos en que se posibilita la percepción de la obra de arte para llegar a un trabajo reflexivo y participativo.

El Lincoln Center es una institución fundada en Nueva York, Estados Unidos a mediados de los años 70, con el objetivo de promover la experimentación de la dimensión estética por parte de los estudiantes, en el marco de la educación artística. Para ello, brinda apoyo a estudiantes y maestros. La educación estética como metodología propuesta por el Lincoln Center es traída a México con el surgimiento del Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE) en 2001, cuya misión es transformar el vínculo entre el Arte y la Educación, a través de prácticas educativas innovadoras que generen cambio en la actitud de los individuos, para responder de manera activa y propositiva a las necesidades de la sociedad.⁴

El IMASE a partir de una formación continua y en comunicación con el Lincoln Center ha desarrollado en nuestro país esta metodología, principalmente hacia artistas y docentes en servicio, tiene como ejes de la propuesta cuatro puntos nodales: el quehacer artístico, el cuestionamiento, la reflexión y la investigación e información contextual. Estos pilares se entretajan en pro del desarrollo de un aprendizaje imaginativo. Esta propuesta metodológica fue el punto de partida en el diseño de la intervención en cuanto al desarrollo de un aprendizaje imaginativo entendido como la capacidad de encontrar nuevas posibilidades y de la notación profunda, que consiste en identificar a detalle el objeto a estudiar mediante la interacción con él, estos elementos se abordan con más detalle en el capítulo 2.

³ Consultado en <http://programadia.org/dia/>

⁴ Consultado en <http://www.imase.org.mx/mision.html>

Líneas de acción de la educación artística

Contamos con tres enfoques que dan claridad y guían las prácticas e investigaciones en educación artística. Se trata de la perspectiva esencialista, contextualista y expresionista. La justificación esencialista “destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humano que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único” (Eisner, 1995, p. 2) por lo tanto, enfatiza al arte desde el arte mismo sus procesos y contenidos, al mismo tiempo que el desarrollo personal. Esta visualización apela a un trabajo global (interdisciplinar y transversal), que en la educación primaria resulta complejo, pues también se debe relacionar con las demás asignaturas.

Los principios contextualistas ponen de manifiesto “las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal, con la que conforman sus objetivos” (Eisner, 1995, p.2) Esta visión tiene vinculación con los principios educativos al destacar las necesidades de los alumnos y/o de su contexto viendo en las asignaturas el medio para atender dichas necesidades, de tal modo que el arte se ajusta a un tiempo y espacio determinados, rescatando su función social, con miras a la transformación de los sujetos y su entorno.

La justificación expresionista es una corriente cuya intención es el desarrollo de un sujeto libre a partir de expresar sus ideas y sentimientos, desde una sensibilidad estética que encause la independencia y liberación de la persona. Sus precursores son Herbert Read y Viktor Lowenfeld. Esta vertiente deja abiertas las formas en que se puede dar la expresión y subraya su papel como un proceso complejo más allá de la creación artística; siendo esta última característica un referente central de mi trabajo.

El lugar de la educación artística en el plan y programa de estudios

La Secretaria de Educación Pública en el año 2011 concluye un proceso de reforma a los Planes y Programas de estudio para la educación básica, con el fin de dar continuidad a los conocimientos impartidos en los distintos niveles educativos, que son: preescolar, primaria y secundaria.

“Las formas expresivas como parte de la experiencia estética y educativa en la escuela primaria”

El mapa curricular es la estructura central del plan de estudios y está dividido en 5 campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia; cada uno tiene las competencias propias de su área. Dichos campos están conformados por sus respectivas asignaturas (véase la figura 1), estas a su vez se subdividen en estándares curriculares y aprendizajes esperados que dan claridad a los propósitos de cada materia.

Estándares Curriculares ¹		1º Periodo Escolar			2º Periodo Escolar			3º Periodo Escolar			4º Periodo Escolar			
Habilidades Digitales	Campos de formación para la educación básica	Preescolar			Primaria						Secundaria			
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	
	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III			
				Segunda lengua: Inglés ²	Segunda lengua: Inglés ²						Segunda lengua: Inglés I, II y III ²			
	Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III			
	Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³						Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
		Desarrollo físico y salud	La entidad donde vivo			Geografía ³						Tecnología I, II y III		
					Historia ³						Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
											Asignatura Estatal			
	Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social	Formación Cívica y Ética ⁴			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
Expresión y apreciación artísticas		Educación Física ⁴			Educación Artística ⁴						Tutoría			
				Educación Física ⁴			Educación Artística ⁴			Educación física I, II y III				
				Educación Artística ⁴			Educación Artística ⁴			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.
² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.
³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.
⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Figura 1: Mapa curricular de Educación Básica (SEP, 2011)

En lo referente a la educación artística a diferencia de los programas de estudio previos, el plan 2011 la incorpora como una asignatura con elementos metodológicos y estructurales para su enseñanza, desde una propuesta de trabajo interdisciplinar, en busca de una experiencia estética basada en la percepción y expresión. Todo esto

ejemplificado en el libro de texto de educación artística, material que representa una innovación en la enseñanza de la asignatura en la educación básica a nivel primaria.

La educación artística se sitúa en el campo formativo Desarrollo Personal y para la Convivencia, completando este ámbito esta la asignatura de Formación Cívica y Ética y Educación Física. Colocar en este campo a la asignatura es muestra del papel que se le da dentro del mapa curricular ya que se reconoce al arte como un eslabón en el desarrollo individual, social y cultural, que está en vinculación directa con la práctica de valores y exploración corporal.

La asignatura responde a la competencia artística y cultural que se conceptualiza como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural. (Programa de estudios 2011)

Sin duda son ambiciosos los alcances que se pretende con esta competencia pues el desarrollo de cada aspecto implica un proceso largo, complejo y de carácter flexible para que los alumnos se familiaricen y comiencen a desarrollar dichas habilidades.

En cuanto a la relación que se busca hacer entre cultura y arte, debemos considerar que sigue existiendo la idea del arte como el patrimonio tangible resguardado en los museos. Pero los lazos entre cultura y arte son más profundos, el papel del arte como testimonio del legado de una comunidad en sus danzas y artesanías. Otra relación la encontramos en las manifestaciones sociales en las que el arte es el medio de comunicación. Hasta llegar al vínculo de los alumnos con su cultura, y con ello reconocer al arte como un “artefacto cultural” (Eisner,2004, p.120).

El desarrollo de la competencia cultural y artística va más allá de las artes mismas, implica una serie de habilidades y procesos que se deben conjugar con los planteamientos artísticos, como lo menciona Andrea Giraldez:

la descripción de la competencia cultural y artística incluye el desarrollo de una serie de capacidades y actitudes que podríamos considerar transversales; entre ellas, cabe destacar el trabajo cooperativo y colaborativo, una actitud abierta y

respetuosa ante la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el conocimiento y la utilización de una serie de estrategias que faciliten el autoaprendizaje y que posibiliten al alumnado seguir aprendiendo y participando en actividades culturales y artísticas a lo largo de la vida (2007, p.68).

En este sentido la educación artística no puede estar alejada de las otras asignaturas, de inicio las que se encuentran en el mismo campo formativo que son Educación Física y Formación Cívica y Ética, y eventualmente con las otras asignaturas que forman el mapa curricular. En medida en que el niño incursione en este proceso de sensibilización y desarrolle habilidades propias de las artes como la percepción, imaginación, expresión, etc. Estará avanzando en la práctica de valores, cooperación y construyendo puentes de interrelación con su comunidad.

La asignatura de educación artística a nivel primaria abarca 4 disciplinas artísticas: artes visuales, danza, música y teatro, cada una tiene sus temas y aprendizajes esperados, pero se busca un trabajo interdisciplinar para ser desarrolladas. En respuesta a ésta la organización y propuesta metodológica de la asignatura se presentan los ejes de enseñanza: apreciación, expresión y contextualización. Estos elementos dan forma y secuencia a las sesiones. En la apreciación se pretende potencializar la percepción a través de los sentidos, que permitan reconocer las características de los lenguajes artísticos. Por su parte la expresión, es un espacio para potencializar los medios en que los alumnos logren comunicar sus ideas y sentimientos por medio de alguna disciplina artística. La contextualización es acercar al alumno al arte, su historia, contexto y el papel cultural del mismo, retome estos ejes en el diseño y puesta en práctica de la intervención.

En el programa se recomienda desarrollar un tema de cada disciplina en un bimestre, que en relación con la carga horaria da un total de 8 clases en este lapso de tiempo, se destinan dos horas a cada disciplina artística en 2 meses. Ante esta característica estructural el docente debe abrir sus perspectivas de la enseñanza de las artes y reconocer en qué medida el plan de la asignatura es flexible para encontrar relaciones entre las disciplinas artísticas. Considero que esto se puede lograr si más allá de partir de los temas artísticos recurrimos a un tema surgido de los intereses de

los alumnos o una situación del contexto, mismo que se aborda a partir de la exploración y desarrollo de los aprendizajes esperados de las disciplinas artísticas.

Si bien el programa de la asignatura retoma elementos importantes en comparación con las versiones anteriores me parece que ante esta necesidad por definir el para qué de la educación artística, se hablan de muchos términos como percepción, experiencia, estética, pensamiento artístico, etc. y al final resultan poco claros para ser llevados a la práctica; sin duda esto se torna muy confuso si lo abordamos disciplinariamente como educación artística pero no debemos olvidar que actualmente se busca una propuesta global que va más allá de las asignaturas, por lo tanto la educación artística tendría un doble trabajo interdisciplinar, en un primer momento entre los lenguajes artísticos y en un segundo momento entre las distintas disciplinas de los campos formativos.

Mi propuesta de intervención no se basa en lo establecido en el plan de estudios, pero considero que el taller que diseñé es una alternativa en la búsqueda por generar experiencias estéticas en el aula, a través de una educación estética que ayude a los alumnos a encontrar nuevas vías para expresar lo que viven día a día y esto responde a la competencia cultural y artística.

1.6 Contexto de la investigación educativa

Una vez que definí el protocolo de investigación comencé a buscar opciones para llevarlo a la práctica, siendo mi primer opción la escuela primaria “Catorce de Abril”, ya que es en donde he vivido mis primeras experiencias como docente y me pareció el lugar idóneo pues ahí resurge mi inquietud por la investigación en torno a la educación artística. Después de una serie de gestiones la supervisora me permitió la entrada a la institución, en un periodo de septiembre a diciembre de 2013.

La escuela está ubicada en la delegación Miguel Hidalgo del Distrito Federal, colonia Escandón, asentada en medio de grandes avenidas como: Patriotismo, Revolución y Benjamín Franklin, está a dos cuerdas del metro Patriotismo esto la hace una escuela de fácil acceso.

La institución guarda un vasto historial que ayuda a comprender como está constituida en la actualidad. En una entrevista informal con la conserje de la escuela, pude descubrir un poco de los antecedentes de la institución, ella comenta que su padre fue el conserje cuando la escuela se llamaba Adalberto Tejeda y se encontraba entre la avenida Benjamín Franklin y Patriotismo, una casa construida durante el porfiriato, que fue adaptada a las condiciones de la escuela, en los turnos matutino y vespertino. El colegio no mantuvo este nombre ya que en la búsqueda por sistematizar las escuelas se encontró que el nombre estaba repetido, al tener que cambiarlo se hizo un consenso con la plantilla docente, destacando la propuesta de una profesora para nombrar a la escuela “Catorce de Abril” haciendo referencia a la fecha en que se conmemora la Unión de las Repúblicas Americanas (Día de las Américas) a partir de 1931 en el marco de la Organización de las Naciones Unidas.

En 1964 la escuela Catorce de Abril comienza su historia en el actual inmueble (calle Ciencias esquina con Progreso), para finales de los 70 sólo era turno matutino, durante los 80 se realizaron obras de restauración del inmueble. Para el ciclo escolar 1993-1994 se destaca la llegada a la institución de una joven directora (Profesora Ma. Alejandra Ayala Cuenca), quien impulsó proyectos de infraestructura y pedagógicos en la escuela, entre los que destacan: El Programa Escuela de Calidad que asignaban a las escuelas presupuesto complementario para mejoras, con el cual se gestionó para construir un salón que dio lugar a la biblioteca; también se colocan, en colaboración con la delegación, la escaleras de emergencia.

En los años 90 se dio atención a las actividades complementarias, se tenía un convenio para llevar a los niños dos veces por semana a clases de natación a las instalaciones de la delegación Miguel Hidalgo, sin embargo, al poco tiempo se canceló a causa de la normativa de la SEP. Para el año 2007 un maestro solicitó que la escuela formara parte de un programa de actividades extra-clase instaurado por la actualmente desaparecida DEGEF (Dirección General de Educación Física), como resultado de esta gestión se impartieron clases de danza y se formó un taller representativo de la escuela, también se gestionó que se trabajará en la institución el programa DIA.

En los últimos años el colegio ha tenido 3 directoras en un lapso de 4 años, aunado al cambio en el horario de atención que pasó de 8:00 a 12:30 horas a uno de 8:00 a 14:30 del día por su incorporación al programa de Tiempo completo sin ingesta, motivo por el cual se han redefinido las formas de trabajo e interrelación en torno a la gestión escolar. La institución es vista por la comunidad como una escuela de alto nivel y prestigio, que si bien ha sido mermado por los constantes cambios, aún es de las escuelas con mayor población de la zona.

Existe un sector considerable del alumnado que asiste a la institución como tradición familiar ya sea que sus padres, hermanos o primos asistieron ahí. Algunas de las familias, que son parte de la comunidad escolar, viven en la misma colonia y otras viven en la lejanía, pero asisten a esa escuela por su cercanía con el trabajo de los padres. En su mayoría son familias monoparentales constituidas por la madre y en ocasiones los abuelos, esto refiere la ausencia de una figura paterna, así como una vida familiar compleja, pues las madres deben trabajar para responder a las necesidades de sus hijos. A este respecto los alumnos pasan las tardes solos o en compañía de aparatos tecnológicos. Si bien las condiciones de las familias no son fáciles, la mayoría de los padres buscan estar al pendiente de lo que sucede con sus hijos en el ámbito escolar, creando lazos colaborativos con la escuela y en algunas ocasiones de cierta hostilidad en la búsqueda por reconocer hasta qué punto los padres pueden involucrarse con lo que acontece en el colegio.

Al llegar a la escuela podemos observar una puerta de rejas de metal enmarcada por el letrero que da nombre a la institución, a simple vista se vislumbra el vestíbulo que tímidamente resguarda el cronograma del mes y el periódico mural, mismos que dan la bienvenida a todo aquel que presta atención al interior. Al cruzar el vestíbulo es inevitable no dar cabida a la amplitud del patio que cobija a un gran árbol ubicado al centro como testimonio de la antigüedad del plantel, mientras que del lado derecho se aprecia el edificio que da lugar a los salones. Es en ese momento que la conserje de la escuela te indica que la dirección está del lado contrario, al llegar a ella se vislumbra al fondo una puerta entreabierta, la dirección, este lugar en el que se gestiona y organiza todo lo que está aconteciendo en la institución.

La escuela se constituye de 14 grupos, predominando dos grupos por grado, excepto 1º y 2º con tres, el personal de la institución está integrado por: la directora, catorce docentes frente a grupo, un secretario, dos profesores de apoyo técnico pedagógico, dos profesores de Educación Física, dos de Inglés, una profesora de base y dos de apoyo externo pertenecientes a la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), dos personas de apoyo y una conserje. Los docentes y el personal de apoyo son los encargados de responder a las necesidades de 366 alumnos matriculados, personajes que construyen día a día a la escuela, regulan y determinan cómo se lleva a la práctica el discurso educativo.

1.7 El primer acercamiento con los participantes de la investigación

Al entrevistarme con la directora me comentó que sería pertinente me involucrara en el diagnóstico inicial, para determinar el grado con el que trabajaría. Siendo el diagnóstico un elemento determinante para el desarrollo del ciclo escolar, ya que es el primer eslabón de una evaluación formativa, aquella que es la base en el reconocimiento de las fortalezas y áreas de mejora de los alumnos, como lo menciona Zabala (2005, p.207) “la primera necesidad del enseñante es poder responder a las preguntas: ¿qué saben los alumnos en relación a lo que les quiero enseñar?, ¿qué experiencias han tenido?, ¿qué son capaces de aprender?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles son sus estilos de aprendizaje?” Estas preguntas ponen de manifiesto los beneficios de participar en el diagnóstico que realiza la escuela permitiéndome reconocer las características de los alumnos y ubicarlas como elementos que apoyen el logro del propósito, así como la adecuación y resignificación de mi intervención en el contexto real.

Aunque mi participación en el diagnóstico fue pequeña pude observar durante los primeros días, una hora de clase en cada grupo de 4º a 6º, mis anotaciones se centraron en dos aspectos: las formas de expresión de los alumnos y la interacción docente y alumnos, ya que el primero representa el propósito de la investigación, mientras que la interacción docente alumno es un elemento fundamental en la metodología de la educación estética.

Los grupos de 4º grado llamaron mi atención, el grupo B por la relación entre pares, no mostraban responder a limitaciones en cuanto a las prácticas cotidianas de orden, como son guardar silencio mientras trabajan o permanecer en su lugar, ellos buscaban interactuar con sus compañeros pero eso no demeritaba la atención que otorgaban a las actividades propuestas por la docente de inglés el primer día de clases (observe su clase ya que en los primeros días no contaban con profesor titular).

En el grupo 4º A pude dilucidar un poco sobre su forma de escribir ya que habían hecho una auto-descripción que posteriormente leía la docente y el grupo debía adivinar de quién se trataba, encontrando elementos interesantes en sus escritos como: *“si me hacen enojar les pego”* o *“nadie me puede tocar sólo mi amiga”*, frases que denotan un autoconocimiento y al mismo tiempo, límites en las formas de relacionarse con los demás, y consideré que la propuesta podría apoyar en el desarrollo de sus medios de expresión a partir de un trabajo de apreciación.

En consideración a la solicitud de la directora de trabajar en los dos grupos del grado de mi elección, decidí hacerlo con los grupos de 4º grado, contrastantes en su organización y formas de participación en el aula; sin embargo de estos dos grupos sólo refiero al grupo A, porque hubo un mayor apoyo de la docente del grupo en la organización, puesta en práctica y aporte de información, en torno a la propuesta de intervención y en consecuencia contaba con mayor material de análisis.

A continuación se presentan a los actores de esta intervención, partiendo de mis observaciones y de la construcción del diagnóstico realizado por los docentes de grupo y la profesora de la USAER entre agosto y septiembre de 2013. Yo me integré al trabajo con mis anotaciones y apoyando en la sistematización de algunos datos, con esta información se obtuvieron 3 instrumentos que conformaron el diagnóstico:

- 1) Informe escrito sobre: la evaluación inicial de la competencia curricular del grupo, los ambientes de enseñanza y aprendizaje en el aula y el desarrollo de los procesos de trabajo en el aula.
- 2) Perfil del grupo en cuanto a habilidades comunicativas y matemáticas por niño.

3) Test de estilos de aprendizaje⁵

Antes de la puesta en práctica de las actividades se realizó una entrevista grupal guiada por el tema: la expresión, elegido para identificar cuáles formas de expresarse identifican. El tema se desarrolló a partir de las siguientes preguntas: ¿qué es la expresión?, ¿cómo nos expresamos?, ¿cuándo me expresé?, ¿para qué lo hago? y ¿de qué forma me gusta expresarme? La sesión de entrevista tuvo tres momentos: diálogo grupal, por equipos e individual, con ello pude conocer sus supuestos y modos de interacción con el espacio, el aula de usos múltiples caracterizada por el piso de madera, amplitud y una pared de espejos, y al no contar con bancas, ni lugares predeterminados su postura y movilidad se modificaron.

Los protagonistas... los alumnos

El grupo está formado por 30 alumnos, 16 hombres y 14 mujeres, de entre 9 y 10 años de edad, han permanecido así desde 1er año a excepción de 3 alumnos que llegaron de nuevo ingreso. En cuanto al ámbito curricular son un grupo con limitación en la práctica de la lectura y comprensión de textos, el informe escrito del diagnóstico grupal⁶ dice que: “Se les dificulta estructurar enunciados escritos con coherencia y secuencia en sus producciones, además alrededor de la mitad del grupo se encuentra en el proceso para el uso adecuado de signos de puntuación y ortografía, ya que lo hacen de manera inconstante dificultándoseles la autocorrección de sus producciones”.

En la interacción entre los alumnos se reconocen prácticas de respeto y comunicación, se expresan de forma ordenada, respetan turnos para hablar, su participación es activa, logran mantener la atención de 10 a 15 minutos en diálogo grupal, pero algunos niños se distraen fácilmente y tienen problemas para relacionarse

⁵ Los estilos de aprendizaje de acuerdo al libro *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*, de Alonso y Gallego son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de como los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (1998, p.48). El instrumento utilizado fue tomado de este mismo libro, para identificar la modalidad sensorial en la cual se reconocen tres aspectos: visual o icónico/ pensamiento espacial, auditivo o simbólico/ pensamiento verbal y cinético/ pensamiento motórico.

⁶ El diagnóstico grupal es un documento que refiere a la información obtenida de las actividades iniciales del ciclo escolar, se elaboró en la institución por la profesora de grupo y la profesora de la USAER durante el mes de septiembre de 2013. El documento es para uso de los integrantes de la institución para favorecer los aprendizajes de los alumnos.

con sus compañeros; otra característica es la dificultad para establecer límites espaciales al entablar relaciones con los otros, motivo de algunos disgustos y desacuerdos, son recurrentes las burlas verbales dentro de sus pláticas y juegos. Al trabajar en equipo les cuesta centrarse en la tarea y cuando lo hacen, pese a ser un trabajo en equipo, cada quien se ubica en un área del material y realiza un trabajo individual.

En cuanto a la relación docente-alumno se basa en el respeto, la comunicación siempre es regulada por consignas claras y en una dinámica pregunta-respuesta o indicación-acción. Respecto a la relación de los alumnos con el espacio (su aula) están organizados en 3 hileras sentados en binas, a un costado del salón hay anaqueles fijos y móviles, el salón cuenta con equipo de enciclomedia⁷, un pizarrón blanco, y dos de las 4 paredes son ventanas, finalmente al frente del salón está el reglamento y semáforo, lamina utilizada para regular las salidas al baño (verde puedes ir, rojo no hay permiso, el color lo elige la docente de acuerdo con la hora del día, por ejemplo, antes del recreo es rojo).

Como parte del diagnóstico se identificaron los estilos de aprendizaje tanto de los alumnos como de la profesora, predominando el aspecto visual con 14, auditivos 4 y kinestésicos 8, por su parte la profesora es visual, lo cual refiere que si se presentan actividades visuales favorecerá el trabajo de la mayoría del grupo, sin embargo esta información también nos invita a proponer a los alumnos actividades variadas para que logren explorar otros estilos.

De los hallazgos identificados en la entrevista grupal destacan dos aspectos: a) sus supuestos en torno a la expresión y b) la forma de interacción entre ellos durante la sesión. Los alumnos consideran que la expresión tiene lugar cuando expresas tus ideas, un pensamiento, sentimiento o cuando dices lo que te gusta o algo que quieres, teniendo como medio la comunicación oral primordialmente, aunque también

⁷ Apoyo tecnológico en el aula, se inició en el sexenio del presidente Vicente Fox (2000-2006) este equipo constaba de computadora, impresora, proyector y un pizarrón inteligente por lo tanto, la computadora tenía precargados los libros de texto con actividades complementarias, entre ellas ejercicios de educación artística, información complementaria en respuesta a lo propuesto por el programa de 1993.

identifican los gestos y acciones, como puede ser el llanto detonado por la tristeza o los golpes en caso de enojo, sobre todo en relación con sus pares: hermanos, primos y amigos; llamó mi atención un alumno que considera: *“expreso lo que siento con palabras [y] cuando hablas con la mente...es como un presentimiento cuando me expreso con la mente lo pienso pero no lo digo”*. Para establecer cuándo y para qué se expresan lo hicieron mediante dibujos, destacando actividades como bailes, juegos o realizando gestos, la mayoría se sitúa en su casa acompañado de familiares y en algunos casos representaron ejemplos en los que se enojan, o se representaron en el espacio en que les agrada estar.

Al preguntarles lo que necesitaban para poder expresarse, las respuestas fueron variadas, destacando que les hagan algo, los sentimientos, felicidad, que no los molesten y 3 niños dijeron que no necesitaban nada. En su mayoría identifican a su familia (mamá, papá y hermanos) como las personas que los ven expresarse, seguido de 6 niños que dicen no ser vistos cuando se expresan. Les gusta expresarse de forma alegre o feliz, refieren “el enojo” como una expresión que les cuesta trabajo comunicar, el llanto o al ser vistos. La materia en la que reconocen un espacio de expresión es matemáticas seguida de español.

La docente

En cuanto a la docente frente a grupo, se convinieron una serie de acuerdos para la organización de los días y horarios para trabajar con su grupo, y se realizó una entrevista previa, para conocer su formación y experiencia laboral, en torno a la educación artística.

La profesora Edith tiene 37 años, estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en el D.F., cuenta con 13 años de servicio, 4 en la primaria “Catorce de abril”. Cuando inició su trabajo docente laboraba en el turno matutino en una primaria particular y por la tarde en una institución pública ubicada en la periferia de la ciudad, permitiéndole ampliar su mirada en torno a la realidad escolar. Al pedirle que relatara cómo fue su formación inicial en educación artística, expuso lo siguiente:

Por eso critico mucho el perfil de egreso, la verdad es que ahora desconozco los planes y programas en cuanto a educación normal pero, yo siento que [...] falta como mucho esa sensibilización a la educación artística ósea educación artística en la normal para mí era ir y has tus herramientas o tus elementos didácticos y danza, el taller de danza eso era para mí educación artística.

La única funcionalidad de lo que aprendió en su formación inicial en educación artística dentro de su práctica fue el taller de teatro, cuyas actividades le ayudaron a desinhibirse frente al grupo. No se identifica con el teatro y la danza folclórica ya que se veían como talleres, olvidando la parte de la enseñanza en la educación primaria. Le gusta la música porque en su familia hay músicos, como su abuelo quien era saxofonista. Ella reconoce que la educación artística no es un campo de conocimiento estático y aislado, que se divide en disciplinas (música, danza, teatro y artes visuales). Esta asignatura puede aportar y apoyar en el aprendizaje de los alumnos en las distintas materias.

En cuanto a su práctica cotidiana argumenta no darle el tiempo necesario para planear la asignatura de educación artística, con el programa 1993 lo que hacía era incorporarla como cierre de algún tema de otra materia, actualmente no recurre a lo propuesto en el plan y programa 2011, le agrada más guiarse con el libro de texto. Sobre los materiales, la profesora destaca la funcionalidad de las actividades de Enciclomedia, cuya experiencia más favorable se deriva del uso de este recurso en el ciclo escolar anterior con niños de 6º año, porque logró que los alumnos reconocieran diversos tipos de música, no sólo la que les gusta. Para ello tuvo que adecuarlo con los aprendizajes esperados del plan actual en el área de música.

Durante la entrevista no se abordó propiamente la educación estética como una aspecto a tratar, sin embargo, la docente reconoce aspectos relacionados con ella, como la consideración de un proceso abierto que posibilita la libertad del alumno para poder expresar procesos vivenciales, el niño debe explorar y experimentar durante la clase.

Antes de relatar lo acontecido en el trabajo de campo de la investigación resulta pertinente presentar el marco teórico que enmarca la propuesta de intervención y la

“Las formas expresivas como parte de la experiencia estética y educativa en la escuela primaria”

línea para su análisis, siendo la estética en su relación con la experiencia y lo educativo los temas a presentar en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

Sustento teórico:

**La documentación
para atender la herida**



El tema que respaldó la investigación educativa fue la estética, de él se definieron el plan de acción y la vía de análisis de la tesis, por ello lo asocié como la documentación de la herida y comenzar a responder las preguntas de investigación.

Hablar de estética nos remite a diversas connotaciones, siendo lo más común asociarla con la belleza, pero me parece que esto es muy distante. Este apartado si bien no busca profundizar en los múltiples debates y posturas que existen en torno al término en cuanto a disciplina se refiere, sólo puntualizaré algunas ideas que ayuden a contextualizarlo para dar claridad del lugar en que coloco a lo estético, a la experiencia estética y mi conceptualización dentro del ambiente educativo como una opción metodológica viable para ser llevada a las aulas.

2.1 Estética, parte de la vida diaria

El término estética como disciplina se remonta a la antigua Grecia⁸ y desde entonces ha sido, para estetas, filósofos y artistas, motivo de constantes reflexiones que le han dado una movilidad en cuanto a su concepción y uso. No concibo a la estética como algo inamovible y único, parto de reconocerla como “La ciencia del conocimiento sensible” idea fundada por Baumgarten en el siglo XVII, antes de esta consideración hablar de estética, refería a sinónimo de belleza, bondad y una verdad absoluta (planteamientos respaldados en la composición y la mimesis del arte como resultado de una concepción eurocentrista), que si bien ya eran esbozadas por los griegos, en este nuevo panorama se limitó al arte como característica de los grupos con mayor poder adquisitivo, y el arte visto sólo como la elaboración de obras propias de las disciplinas artísticas sobre todo la pintura y la escultura.

Baumgarten es el referente que sitúa a la estética como un conocimiento, pero no logra consolidarla puesto que aún se ubicaba por debajo del conocimiento científico y la

⁸ Pese a que no era aún nombrada estética durante la antigua Grecia, en este periodo se comenzó a tomar en cuenta, siempre en una relación estrecha con la idea de arte y belleza. Para ellos lo bello significaba todo lo que gusta atrae o despierta admiración, o sea, su significado era más amplio [...] Con la palabra <<techne>> [entendida como arte], pasó lo mismo que con la belleza: los griegos la entendían más ampliamente que nosotros. Es decir [...] todo producto de la habilidad técnica (Tatarkiewicz, 2000, p.31) La estética en esta época se caracterizó por la búsqueda de una belleza perfecta en función de la recreación de un mundo ideal en sus dimensiones matemáticas y estándares de belleza o recreando la realidad a partir de la imitación.

asociación del arte era vista como algo sacralizado; y es bajo la mirada de Kant que se fortalece la estética como disciplina y parte de la teoría del conocimiento, ya que a partir de su escrito “La crítica del juicio” logra sistematizar sus implicaciones, al considerar que la belleza no sólo se basa en el placer y sitúa a la moralidad como símbolo de lo bello. Para el siglo XIX Hegel remite la estética a una cualidad del espíritu, contemplada por los sentimientos y sensaciones; así mismo distingue a la belleza artística, como aquella belleza que surge del espíritu, esto en relación con el arte es evidente cuando se ve la obra de arte, y se construye su significado en consideración con los sentimientos y sensaciones.

A partir del siglo XX, se da una ruptura de las reglas⁹ que hasta ese momento definían al arte mediante la *vanguardia intratable* (Danto, 2005), movimiento que hace una crítica a la función del arte, ampliando los horizontes establecidos con el arte conceptual, al establecer nuevos lazos con el espectador, dejando a lo bello como una cualidad más de la estética y en la apreciación de la obra. Con ello se redefinen los vínculos entre el arte y la estética, hasta este momento consideradas inherentes una de la otra. Al romper con la solemnidad que rodeaba al arte y su nueva relación con lo cotidiano, se abren un sinfín de posibilidades en torno a las formas de hacer arte y el lugar que ocupa la estética. En las últimas décadas resultado de una corriente capitalista y la globalización como fenómeno social el arte es considerado como un medio de expresión y transformación de la sociedad, por lo tanto el espectador ya no es sólo receptor pasivo de arte, sino participe en la significación de la obra en medida que reconozca lo sintáctico (lo técnico), semántico (el significado) y pragmático (la interpretación) en ella (Danto, 2005).

Los planteamientos anteriores sólo son un breve esbozo que me ayudo a situar algunos hechos significativos sobre la estética, de los cuales destaco la idea de la estética como forma de *pensamiento sensible* que remite a una capacidad del ser humano para percibir en relación con su entorno, bajo esta premisa defino a la estética como una experiencia de vida con una mirada práctica, es la relación entre la comunicación sensorial y de la sensibilidad. “Es la organización sensible del caos en el

⁹ Como los ideales de belleza o la idea de que el arte se limitaba a las altas esferas sociales.

que vivimos, solitarios y gregarios, intentando construir una sociedad menos antropofágica” (Boal, 2012, p.43), es una capacidad humana que nos posibilita a mirar, significar y comunicar lo que vivimos día a día.

A partir del reconocimiento del pensamiento sensible¹⁰ como puente entre los estímulos externos y la asimilación; es una forma de abrir nuestras habilidades perceptivas y establecer conexiones con el pensamiento simbólico, aquel que define y clasifica la información obtenida de nuestros canales perceptivos. La conexión entre el pensamiento sensible y simbólico es vital ya que darán como resultado otorgarle significado a lo que es vivido diariamente.

Otra posibilidad surgida de la estética en su relación con la vida cotidiana, es el vínculo entre el sujeto y los otros, si bien se habla del contexto, en general una persona se construye en correlación con otras y estos lazos son construidos a partir de nuestra forma de percibir el mundo, por lo tanto es algo que refiere a la estética como esta posibilidad de comunicarse con el otro a través de todos sus canales sensoriales, esta relación se construye en vinculación con la ética en la toma de elección razonada y argumentada permitiéndonos vivir armónicamente con los demás. Para Shusterman (2002) el logro de una vida estética se alcanza enriqueciendo el yo y la sociedad a través de una transformación colaborativa en los ámbitos lingüístico, cognitivo, psicológico y social, pero sobre todo somático, referido al trabajo y toma de conciencia del cuerpo.

La estética que forma parte de la cotidianidad de la vida y apoya al sujeto en su construcción individual y social, debe ser considerada un campo dentro de la tarea educativa que apoye a los alumnos en la exploración, descubrimiento y significación de lo que vive día a día. Por ello es necesario pensar en una educación del ser humano que establezca un puente entre lo sensible y la razón, en palabras de Shiller como

¹⁰Se asume pensamiento sensible ya que “...el conjunto de las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la percepción misma. Me refiero a operaciones tales como la exploración activa, la selección, la captación de lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis, el completamiento, la corrección, la comparación, la solución de problemas, como también la combinación, la separación y la puesta en contexto” (Arheim,1998, p.27)

precursor de la educación estética; el ser humano en su estado *físico*, soporta pura y simplemente el poder de la naturaleza; se libera de este poder en estado *estético*, y lo domina en el estado *moral*. (1999, Carta XXIV, p.317) y es el juego con su potencial mediador que hace viable esta vinculación. A partir de esta idea Shiller alude a la educación estética el medio para lograr la moral como un estado del ser humano, siendo el medio para lograrlo el arte, en esta relación de juego y libertad.

2.2 La Estética y la experiencia

Experiencia...

El ser humano tiene en su historia un cúmulo infinito de sucesos, desde caminar por la calle y descubrir una especie de planta desconocida hasta asistir a una exposición en un museo. Todos ellos guían la existencia del ser humano a partir de las relaciones que se van estableciendo, pero no todos estos hechos influyen del mismo modo en las decisiones y pensamientos que tomamos en nuestro actuar cotidiano, es al vivir una experiencia que descubrimos a que acontecimientos les otorgamos mayor representatividad, mediante ésta tomamos conciencia de lo vivido, dando sentido y significado a los momentos trascendentales de nuestra vida.

La experiencia es un proceso intrínseco al ser humano, pero, ¿por qué no todo lo que experimentamos puede llamarse experiencia? Sin duda cualquier hecho vivido tiene el potencial de serlo, pero sólo los momentos que perduran en nuestra memoria poseen información relevante, que al ser evocada va encontrando relación con otros instantes, dando forma a la experiencia.

Un autor que ha profundizado en las implicaciones del término y propuso una teoría al respecto es John Dewey (2008), quien nos habla que la experiencia comienza con una impulsión, la necesidad surgida de la interacción entre la criatura viviente y lo que le rodea. De acuerdo con este autor la experiencia es una unidad que se va conformando a partir de ciertas cualidades, mismas que van a definir y guiar el significado que se le otorga a la experiencia.

Las cualidades de las que habla Dewey son: la del *pensamiento* (es un proceso reflexivo y de razonamiento), la *estética* (a partir de nuestra percepción) y la *emocional* (que proviene de nuestras sensaciones). Sin embargo, no porque una unidad sea considerada reflexiva deja de evidenciar elementos estéticos o nuestras emociones; en la experiencia siempre se ponen en juego las tres cualidades, pero aquella que impera con mayores elementos es la unidad que definirá la experiencia.

Al ser la experiencia un espacio en el que convergen elementos disímiles se requiere de una vía que aporte un equilibrio a todos ellos; por ejemplo el exceso de percepción implicaría una saturación de información impidiéndonos reconocer las conexiones con claridad, a su vez si sólo ejecutamos e interactuamos, evitaríamos dar tiempo a la percepción y al pensamiento. En estos casos, el proceso no llega a consolidarse como una experiencia, la característica que brinda este equilibrio es *el hacer y el padecer*, el hacer como la acción y el padecer como la percepción de nuestra interacción con el mundo (ver figura 2).

La materia prima de la experiencia es la memoria, cuyos recuerdos pueden ser recuperados minutos después de haberlos vivido o estos permanecerán en la memoria hasta que llegue uno o más sucesos que ayuden a darles sentido y conformar la experiencia, por lo tanto el tiempo de gestación de una experiencia siempre es variable.

En consecuencia, considero que la experiencia es un flujo de energía ordenada que articula lo emocional, estético e intelectual, lo cual nos permite situarnos en el mundo, logrando comprender lo que ocurre con nosotros y lo que nos rodea en nuestro ambiente presente.

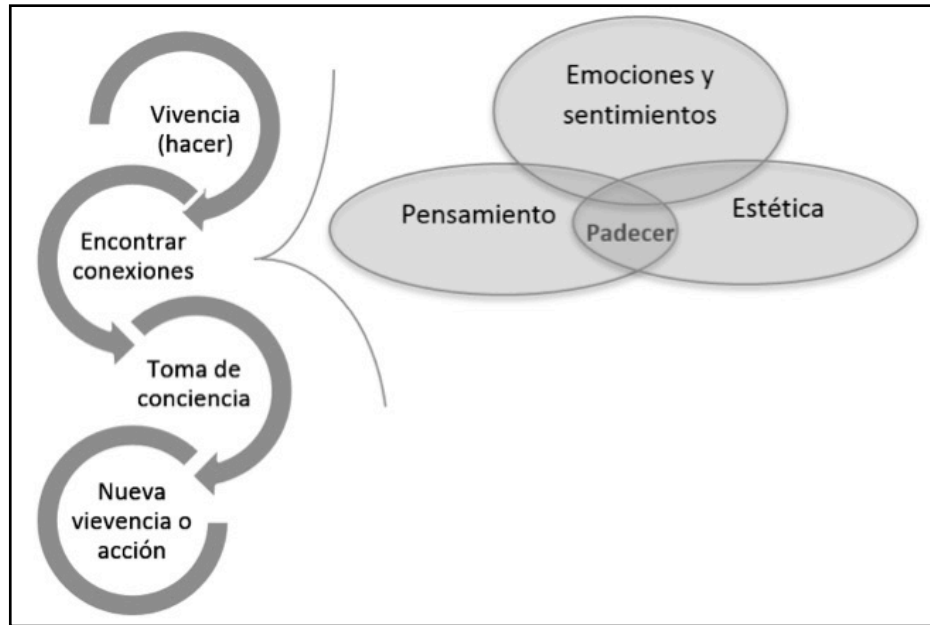


Figura 2. Ejemplificación gráfica de los elementos que conforman la experiencia

Experiencia estética

Disfrute, placer y goce son palabras poco escuchadas en el ámbito escolar y sin embargo, son el principio para que fijemos nuestra atención en algo; estos vocablos son los protagonistas cuando de cualidad estética se habla, cualidad que tiene mayor peso en la experiencia debido a que toda persona, objeto y/o acontecimiento posee una estética particular, cada sujeto mira a través de un gusto estético propio, surgido de la percepción y selección de lo que nos agrada más y es en función del nivel de agrado que actuaremos con los otros.

La experiencia estética se destaca por la apreciación de lo experimentado, es un proceso consciente de nuestra habilidad perceptiva, por lo regular se asocia con lo artístico, pero la experiencia estética no se restringe a esto. Todo lo que nos rodea puede ser visto a través de una mirada estética, siempre y cuando nos sensibilicemos ante ello. La experiencia estética surge de un acto contemplativo, abierto y en movimiento, con el que nos damos cuenta de lo que está ocurriendo, abre nuestro pensamiento a posibilidades infinitas, y al mismo tiempo promueve una valoración crítica y reflexiva de lo que está siendo notado.

La experiencia estética no es un asunto simple, se requiere entender los criterios a través de los cuales percibimos lo que nos rodea, ya que éste es el motor que guía nuestro actuar. Jauss (2002) distingue la experiencia estética como un acto liberador que se da en tres planos: la conciencia productiva, conciencia receptiva y la experiencia intersubjetiva. Estos planos son el fundamento de los elementos que para él conforman la experiencia estética fundamental: *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*.

La palabra *poiesis* sugiere hablar de una poética, surgida de una acción artística que nos ayudará a situarnos en el mundo; de tal forma que cada sujeto construye su interpretación de la realidad en la producción de arte. Esta característica se vuelve fundamental, porque rompe con la estética ligada a la belleza y lo divino, siendo la *poiesis* la interpretación que un sujeto hace del mundo, por lo tanto cada interpretación será distinta, superando la idea de una realidad única.

Por su parte la *aisthesis* refiere que una obra de arte influye en nuestra apreciación de nuestro entorno, de tal modo que nuestra percepción se irá transformando y abriendo a nuevas posibilidades. En este principio, el lugar de los sentidos cobra mayor notoriedad, a través de una percepción que explore y cruce los límites dados, posibilidad otorgada por la intuición que nos ayudará a notar cosas que no habían sido notadas, que de ser identificadas nos podrían llevar a aprendizajes más críticos y por ende, con mayor independencia.

La *catharsis* refiere a la identificación de nuestros gustos e intereses por encima de lo socialmente establecido, mismos que serán compartidos con otros, resultando una modificación de nuestros actos a raíz de este reconocimiento. Es en la *catharsis* cuando vemos más allá de los límites sociales y al ser comunicados, superamos en mayor o menor medida la imitación social.

Estos tres elementos no se ubican en un orden establecido, transitan de uno a otro en distintos niveles. No podemos concebir un hacer sin un notar o un notar sin un hacer, esta movilidad dialéctica constituye una acción de significación libre y creativa que ve más allá de las normas existentes. A este respecto Jauss (2002, p.82) presenta una escala de las funciones del arte, mediante tipos de identificación: transgresores de

normas (negatividad), los configuradores de normas (fundadores o seguidores), hasta los observadores de normas (afirmación). Estos tipos de identificación se generan a través de la experiencia estética, que dependerán de la apertura de nuestros canales perceptivos y la liberación de nuestra intuición permeada por una actitud crítica de la realidad, de tal modo que al llevarnos a un posicionamiento activo en el mundo, la experiencia estética está ligada a lo ético.

Experiencia educativa

Identifiquemos ahora ¿cómo opera la experiencia en el contexto escolar?, ¿en qué medida lo que los alumnos experimentan en la escuela se puede considerar una experiencia? Antes de responder pensemos ¿en qué medida el docente ve como una característica fundamental de su labor, generar un ambiente propicio en que el niño tenga experiencias de aprendizaje?, quizá el docente, en algunos casos, sí logre identificarlo, pero por lo general se da de manera inconsciente o en su defecto, no se da; lo que sí sucede es que, aunque no se identifique en términos de experiencia, se busca que se geste el aprendizaje en dicho contexto, lo que equivaldría a generar experiencias educativas.

Una *experiencia educativa* se basa en la cualidad de pensamiento; con la singularidad de que cada unidad debe enlazarse con experiencias pasadas, y la experiencia presente será el eslabón para conectar una experiencia futura; en consecuencia, considero a la experiencia educativa un proceso de aprendizaje e interacción continua que el ser humano construirá y reconstruirá a lo largo de su vida.

El *hábito* es el nombre que Dewey (1967, p.34) otorga al hecho de que toda experiencia emprendida o vivida modifica al que actúa y a su entorno, evidenciando a la experiencia educativa como un proceso transformador del sujeto que busca el bien común de su sociedad, colocándola como indispensable en la tarea educativa.

Así como el *hábito* nos permite reconocer la experiencia educativa, también lo es el agrado o desagrado que nos genera lo vivido, y lo identificamos por la representatividad que tenga esa información para nosotros. Esta relevancia nos da la

posibilidad de ir encontrando sentido a los conocimientos aprendidos e incorporar la información de experiencias futuras a la existente. A esta relación se le conoce como *continuidad*. Esta característica nos ayuda a distinguir las experiencias valiosas de las que no lo son en términos de aprendizaje. Por ello, no toda experiencia es educativa.

La continuidad es lo que caracteriza a la experiencia educativa, en palabras de Dewey (1967, p.38) “Cada experiencia es una fuerza en movimiento”, y es por ello que si la experiencia nos dejó un aprendizaje tendremos interés en darle seguimiento a lo aprehendido. En este proceso de continuidad está inmersa la interacción como el acto en que la persona relaciona su experiencia con lo que le rodea (personas, objetos, etc.), ya sea una situación física o de pensamiento siempre existe una interacción con los objetos que ayudarán a estructurar la experiencia. Cuando estén presentes la continuidad y el *hábito* será evidencia de que existe una experiencia educativa.

Ya he presentado algunos elementos que entrelazan a la estética como una práctica cotidiana y los principios de la experiencia estética y experiencia educativa. Ahora es momento de profundizar en ¿qué es la educación estética?, así como sus aportes al campo educativo y finalmente la educación estética como una posibilidad metodológica, misma que es el origen en la edificación de la propuesta de intervención.

2.3 Definiendo a la educación estética

Antes de entrar de lleno al campo de la educación estética requiero presentar desde dónde defino a la educación, es un proceso de socialización, flexible y multidireccional (individual y colectivo) que tiene como finalidad la construcción y reconstrucción de saberes para promover el desarrollo humano.

Al igual que la relación arte y estética, la educación estética se ha ligado con la educación artística, en este sentido la exploración de las artes (visuales, teatro, danza y música) tiene mayor plausibilidad como medios para el desarrollo del pensamiento sensible, es por ello que la propuesta de intervención, busca conectar la educación estética y artística para el desarrollo de los alumnos a favor de sus habilidades expresivas.

La educación estética representa un campo que tiene que ver con el desarrollo de la toma de conciencia de nuestra sensibilidad frente a lo que nos rodea (la vida cotidiana), por lo tanto se reconoce la existencia de una cultura estética como algo que se da en cada individuo, con sus preferencias y aversiones, es producto del ambiente, tanto familiar como de su clase social y su país (Acha, 2001), igualmente se identifica la coexistencia de numerosas estéticas (individuales y colectivas), que en el área educativa son base para el fomento de las relaciones humanas en su correspondencia con la parte ética y social.

En esta consideración de identificar múltiples estéticas se vuelve esencial una educación que apoye en la proyección de experiencias estéticas generadas del descubrimiento de los diversos valores estéticos a partir de la percepción y reflexión; en este orden de ideas Alicia Venegas (2002) atribuye a la educación estética el uso y estímulo de tres facultades innatas: sensorial (se asume la información del exterior), sensible (capacidad afectiva) e intelectual (aprender, jerarquizar, reflexionar), mismas que el ser humano debe realizar para dar respuesta a sus necesidades en la interacción con los otros, de tal modo que estas facultades de la educación estética dan cuenta de la trascendencia de lo estético dentro de las experiencias de cada persona.

Si la educación estética da respuesta a la estética, que surge de las experiencias cotidianas, los sujetos y objetos que están en nuestro entorno son parte primordial de este proceso, que si bien todos tienen el potencial de ser mirados estéticamente no todos son propuestos para ese fin. De esto dependerá la intencionalidad con la que se quiera o requiera ver ese objeto, en un primer momento se encuentran las obras artísticas cuya característica básica es el poder de ser apreciadas, pero al igual que una escultura, una mesa tiene el potencial de ser contemplada desde sus cualidades, más allá de su uso, dependiendo la forma en que el objeto sea presentado, pensado y abordado. Lo mismo ocurre con los elementos del entorno natural, pueden ser reconocidos desde una posición científica o de funcionalidad, siendo frecuente que sean vistos desde una perspectiva estética.

En síntesis la educación estética parte de la importancia del desarrollo de la autoconciencia estética como la posibilidad más factible de lograr nuestra autodeterminación estética y artística, como un ejercicio obligado de nuestra soberanía conceptual en el conocimiento de nuestras realidades (Acha, 2001, p.24), la educación estética materializa la posibilidad de desarrollar el pensamiento sensible desde las primeras etapas del ser humano.

2.4 La educación estética como posibilidad metodológica

2.4.1 Una forma de notar

La educación estética implica un ambiente de aprendizaje propicio para abrir las redes perceptivas y apoyar al niño en la selección y jerarquización de los estímulos externos a los que es sujeto de una manera consciente y argumentada; para Maxine Greene:

La “educación estética”, [...] es una empresa intencional diseñada para fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación con las artes habilitando a los aprendices a notar lo que está ahí para ser notado y dar vida a los trabajos artísticos, de tal manera que puedan lograr concebir en ellos varios significados (2004, p.16)

Se destaca la idea de notar lo que está ahí para ser notado, a través de las artes y para las artes, pero esto tiene alcances mayores ya que al concebir significados en torno a la apreciación y reflexión de un entorno cultural están significando, no sólo el trabajo artístico¹¹ sino que, a través del trabajo artístico definen su realidad y dan conexión a lo que viven los alumnos.

La notación tiene su base en el acto perceptivo, se da de forma innata desde el nacimiento y va siendo regulado por las condiciones del medio, de tal modo que si nos situamos en un aula escolar el niño estará sujeto a infinidad de estímulos ante los cuales mirará, sentirá, olerá, escuchará y posiblemente gustará, pero, la información

¹¹ El Lincoln Center Institute (LCI) refiere que a diferencia de la obra de arte como producto de apreciación en el campo del arte, un trabajo artístico tiene como característica principal ser un recurso ilimitado para el aprendizaje, por tanto es considerado eje en el desarrollo de la metodología propuesta por el LCI.

que el niño procesará dependerá de su interés, así como del grado de desarrollo de sus destrezas relacionadas con la notación que haga a través de sus sentidos.

El término notar alude al desarrollo de la percepción, es darse cuenta de algo, resaltarlo por encima de otra cosa no sólo con la vista, que es el sentido que usualmente predominamos, hablar de notar abre las posibilidades perceptivas a todos los sentidos. Notar es una habilidad muy útil en la educación porque en medida que el alumno se percate de la información que está en su entorno, contará con mayores elementos en favor de su aprendizaje. Si hablamos de educación estética la acción de notar resulta esencial ya que si no nos es posible notar difícilmente podremos apreciar y significar los trabajos artísticos.

Un proceso que nos permite potenciar nuestras habilidades personales sin dejar de reconocer la relación con otros es la educación estética, aunque es un proceso individual, su construcción es colectiva. Por un lado parte de información proveniente del ambiente social para ser notada por el alumno, posteriormente es cuestionada y pensada desde diversos campos en una práctica colectiva y finalmente ser significada. En esta dualidad individual y a su vez colectiva está inmersa la práctica de valores del sujeto y asumir una postura ética y crítica, en torno a las decisiones que se toman día a día.

Otros elementos que rodean la educación estética son la imaginación y creatividad desde dos dimensiones, al momento de notar y al momento de hacer. La imaginación como el proceso que nos lleva a construir nuevas realidades, es hacer conexiones más allá de lo evidente y conocido, es arriesgarnos a dar sentidos nuevos, la imaginación es una característica humana para entender el mundo desde diferentes perspectivas y poder acceder a nuevas. En este sentido la educación estética tiene como tarea generar ambientes en que se propicie la imaginación, de tal modo que el alumno logre ver la realidad desde diferentes lugares y asirse de ello para tomar su postura y actuar congruentemente.

La imaginación como elemento del hacer artístico es el resultado de todo el proceso estético, al imaginar nuevas cosas a partir de la experiencia vivida y concientizada se logra comunicar a través del arte una visión diferenciada de la realidad.

No podemos restringir la imaginación como algo propio de la estética, es una característica universal del ser humano preponderante en todas las áreas del conocimiento, aunque cada uno desde una postura y grado de representatividad distinto, por ejemplo en las matemáticas es la base para encontrar la solución a algún problema numérico; y, en el área estética la imaginación es el eslabón para comprender lo que nos rodea de diversas formas, apoya en la autonomía del pensamiento como una capacidad para pensar libremente y sin restricciones sobre los distintos sucesos, abriendo los canales a este notar distinto.

Una vez que se libera la imaginación como diría Maxine Greene (2005), es momento de ahondar en la creatividad como un dispositivo que se pone en juego en la educación estética, sin olvidar que es una capacidad natural del ser humano que nos remite al hacer en su concreción en una acción mental o llegar a una construcción concreta. Es posible que la educación estética sea una vía para estimular y potencializar la capacidad creativa que comúnmente es asociada con la originalidad e innovación como evidencias de un pensamiento abierto.

Cabe destacar que “no todo el que piensa y actúa de manera insospechada es creativo” (Venegas, 2002, p.32) quizá podamos atribuir como un acto creativo a la realización de algo espontáneo o la utilización de una técnica inusual, sin embargo la creatividad alude a nuestra sensibilidad y razonamiento en la búsqueda por nuestra necesidad de experimentar y expresar de manera personal nuestra forma de ver y entender el mundo.

Por tanto la creatividad como rasgo de la educación estética puede ser una consecuencia de este notar, pero no es una generalidad, esto dependerá del proceso de cada alumno y la construcción que haga de sus experiencias.

Considero que la educación estética es un proceso abierto que nos lleva a notar a detalle lo que nos rodea recurriendo a nuestra sensibilidad y razón en la toma de una elección crítica, libre y argumentada para significar y expresar nuestra forma de entender lo que está a nuestro alrededor, tarea esencial en el proceso de la experiencia estética, es por ello que la propuesta se guía en la educación estética como una metodología cuya intención es que el alumno note a profundidad como detonante en la generación ambientes de aprendizaje.

2.4.2 Delimitando el proceso...

Es momento de hablar sobre cómo llevar a la práctica la educación estética, siendo mi punto de partida la propuesta del Lincoln Center *Institute for the Arts in Education*, que en México es difundida por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE). Esta propuesta descansa en principios con los cuales coincido, pero como referentes para mi propuesta educativa sólo recurro a algunos de ellos, en las siguientes líneas estableceré en qué consisten y en qué forma serán abordados como principios metodológicos de la intervención.

La metodología parte del estudio de un trabajo artístico del cual se desprende una pregunta detonadora (Línea de exploración), que dará como resultado una unidad instruccional, que consiste en una serie de acciones con la intención de motivar y despertar en los estudiantes curiosidad para que exploren el quehacer artístico (actividades de exploración artística).

Como parte del desarrollo de la unidad instruccional, en un primer momento se presenta el trabajo de cualquier disciplina, se hace una descripción y se formulan preguntas (cuestionamiento), se realiza el quehacer artístico (taller) y luego se vuelve a notar el trabajo artístico (apreciación); en este proceso las actividades son una fase de sensibilización que tiene como principio el desarrollo de las capacidades para un

aprendizaje imaginativo¹², lo cual refiere una serie de capacidades que los estudiantes pueden desarrollar como resultado del trabajo con esta metodología, y son:

- 1) Notación profunda,
- 2) apropiación,
- 3) cuestionamiento,
- 4) identificar patrones,
- 5) hacer conexiones,
- 6) mostrar empatía,
- 7) viviendo con ambigüedad,
- 8) crear significados,
- 9) accionar y
- 10) reflexión/ evaluación.

A partir de indagar el trabajo artístico estos elementos dan la posibilidad de apreciarlo desde diversas áreas, desencadenando conexiones entre sí para establecer significados y construir nuevas ideas.

El aprendizaje imaginativo es una habilidad cognitiva para visualizar nuevas posibilidades surgidas del desarrollo de la percepción, con ello la imaginación es considerada como una habilidad que tiene la característica de ser desarrollada y en la medida que esto suceda se suscita una acción constructiva en pro de la resolución de problemas a partir de un proceso reflexivo, la notación profunda y establecer conexiones.

En apartados anteriores ya se ha abordado el desarrollo de la notación como punto de partida de la educación estética, y en la propuesta del Lincoln Center notar en profundidad es un punto medular a desarrollar. La notación profunda consiste en “identificar y articular capas de detalle en un trabajo artístico u otro objeto de estudio, a través de la interacción continua con él durante un tiempo” (Lincoln Center, 2012, p.25).

¹² Enseñando y Aprendiendo en el Instituto Lincoln Center ©Instituto Lincoln Center 2005,2009. Este documento fue desarrollado por el Instituto Lincoln Center, www.lcinstitute.org y traducido por el Instituto Mexicano del Arte al servicio de la Educación, AC, www.imase.org.mx

Es por lo anterior que la intervención retoma el concepto de *notación profunda* en torno a la producción artística que los alumnos realizan en cada sesión. Con la intención de mirar su propio trabajo plástico e identificar el significado que tienen los elementos utilizados en él. Ligado a esta característica destaco la capacidad de *hacer conexiones* entre lo que es notado y las experiencias previas, bajo este principio se reconoce la importancia de partir de los conocimientos previos para ser *significados* y expresados en el trabajo plástico. De esta forma se encauza *el hacer* bajo la guía de un trabajo artístico.

El *cuestionamiento* es otro elemento de esta metodología, un mecanismo crucial para promover el aprendizaje. Cuando preguntamos estamos problematizando dentro del aula, y en medida que fundamos interrogantes logramos despertar incertidumbre y una necesidad por llegar a la respuesta, la pregunta, en términos de Freire, nace también de la curiosidad y con la curiosidad se incentiva la creatividad (Zuleta, 2005, p.117), sin la curiosidad estaríamos estáticos sin posibilidad de búsqueda de otros espacios y posibilidades hacia el saber; es así que recurrir a la pregunta como una práctica cotidiana en el aula abre una posibilidad hacia la liberación del pensamiento.

Si bien la pregunta ha sido un recurso básico del profesor, la educación estética reconoce en esta práctica mayores alcances, ya que a través de la pregunta les permitirá a los alumnos notar en profundidad, buscar alternativas, profundizar y reflexionar en torno al trabajo artístico; la pregunta se convierte entonces en un sistema de comunicación más complejo, ya que a través de preguntas el docente buscará despertar la curiosidad en el niño y a su vez el niño desarrollará sus propias preguntas. La intervención tiene como base preguntas de deducción e interpretación. Las preguntas de deducción buscan que el alumno vaya más allá de la información que tiene a su alcance por ejemplo ¿qué sabemos a partir de esta imagen?; las preguntas de interpretación nos ayudan a establecer derivaciones de la información, por ejemplo ¿qué hubiera cambiado? (Wolf, 1987)

2.5 La educación estética en la colectividad del aula

Pensar la educación estética en el contexto áulico nos lleva a considerar los elementos de la situación educativa: la relación entre los alumnos, el espacio y tiempo pedagógico, los contenidos curriculares, la intencionalidad y la figura del profesor como factores que están presentes y en su conjunto determinan lo que sucede en el aula (Freire, 2004).

Los alumnos desde los primeros días en que se conocen, determinan una mini sociedad en la que establecen alianzas y grupos afines a sus intereses, que determinan su forma de interactuar como lo es el género o sus gustos. Estas características se deben tomar en cuenta para generar un ambiente más abierto en cuanto al trabajo entre compañeros, así la educación estética podrá ser una posibilidad para notar y reconocer a los demás.

El espacio es una característica vital que influye la forma en que los alumnos se desenvolverán en él, visto desde una perspectiva física, sin embargo, el espacio estético es un lugar en el que se ordenan las características que propicien un lugar que permita la apreciación y al mismo tiempo represente un lugar de expresión, por lo tanto es un lugar en el que se puede “ir en busca de...”, para ello debe ser una zona en la que el niño pueda moverse y trasladarse con fluidez e independencia.

En el contexto de la educación estética el tiempo juega en favor de respetar el proceso de los alumnos en el desarrollo del aprendizaje imaginativo, cada alumno tiene un ritmo distinto y en este sentido cada uno notará y cuestionará de forma única el trabajo artístico, por lo tanto el tiempo está mediado por lo institucional (el horario establecido para cada asignatura), el docente (quien elige el tiempo que se destina a cada actividad), pero sobre todo el alumno quien comunica mediante sus acciones el tiempo que requiere para profundizar en el proceso de exploración de los distintos trabajos artísticos.

En referencia a la educación estética los contenidos se construyen a partir de un trabajo de apreciación y las actividades que se propongan a partir de éste. Los

contenidos están muy ligados con el propósito que busca lograr la tarea educativa, el profesor es quien tiene la decisión de elegir qué del programa de estudios será abordado en clase, pero siempre tomando en cuenta las condiciones reales que se van presentando con su alumnos.

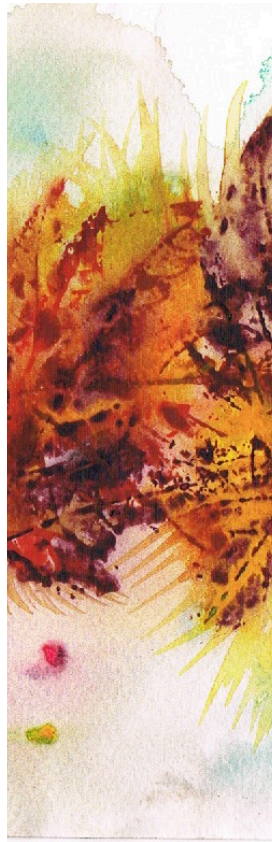
Al considerar la educación estética como una metodología que permita al alumno tener un papel creativo dentro del proceso, las actividades del profesor se modifican, él es quien coordina toda acción en el aula, pero no impone o limita ideas, éstas surgen del alumno en su diálogo y cuestionamiento hacia el trabajo artístico.

El profesor debe asumir un compromiso para tratar de atraer a las personas como seres imaginativos, pensantes, activos, que sienten y perciben, [reconociendo] que entre más sepan, más podrán ver y oír (Greene, 2004, p.70) en la medida que esto se logre el profesor podrá estar abierto a lo que los alumnos digan y comuniquen.

Capítulo 3

Propuesta de intervención:

Preparando el material de sutura



En esta sección se hacen evidentes cómo fue el proceso de diseño y estructuración de la intervención educativa, que consideré como un material complementario al objeto de estudio para dar respuesta a la problemática planteada en el capítulo 1, asemejando el material con que se suele buscar que una herida sane.

3.1 Educación artística

La propuesta de intervención se aterriza tomando en cuenta a la educación artística, por ser el marco en el que se llevará a cabo. La educación artística se distingue por la producción artística como un principio de exploración, es en este sentido que Alicia Venegas plantea que,

En la *educación artística* se estudia el proceso práctico de la elaboración de obras o ejercicios y sus soluciones expresivas mediante la aplicación de conocimientos básicos de los elementos que emplean las artes plásticas (organización de formas en el espacio, y manejo de la luz, la sombra, los colores y las texturas) y el aceptable uso de los materiales y técnicas plásticas. (2002, p. 21),

en lo anterior se reconoce con claridad la intencionalidad de la educación artística como un espacio de exploración en torno a las posibilidades artísticas de cada alumno, por lo tanto este espacio es generador de experiencias artísticas, aquellas que refieren a la elaboración y experimentación con el arte, buscando enfatizar en que el alumno logre un vínculo entre el proceso, los materiales, la actividad plástica, el estilo propio y la idea o concepto que haya motivado su obra.

Para que se consiga gestar una experiencia artística, invariablemente debemos pensar en un acto expresivo, Dewey lo define como “una inspiración impulsada hasta completarse por medio de un material objetivo de percepción e imaginación” (2008, p.76) la expresión surge de una impulsión que es con lo que inicia toda experiencia, representa un movimiento integral de la persona hacia el exterior como respuesta a una necesidad de interacción con su ambiente. Por lo tanto un acto expresivo es en sí mismo una experiencia.

Pero no todo aquello que manifestamos se puede considerar expresión, ya que ésta debe ser una acción cuya intención sea la de comunicar algo. Por ejemplo, si vemos que una persona comienza a llorar pensamos que está expresando tristeza, pero al preguntarle resulta que tiene una enfermedad en sus ojos, en este caso no es un acto expresivo ya que para que sea un acto expresivo el sujeto debe exteriorizar una emoción de manera intencionada.

Si hablamos de expresión artística, es referir a un instante en que se experimente una emoción, el que desencadenará un proceso para que ésta sea transformada en un medio de expresión artístico. Por lo tanto se requiere de la educación estética para generar un ambiente en el que el niño experimente una emoción que lo lleve a la expresión artística, lo cual es importante porque “la expresividad del objeto [artístico] es el informe y la realización de la fusión completa de lo que experimentamos, de lo que nuestra actividad de percepción atenta lleva a lo que recibimos mediante los sentidos” (Dewey, 2008, p. 116)

Por ende considero que no podemos pensar en una experimentación plástica sin el desarrollo de la percepción y apreciación, una educación estética que nos invite a esa notación profunda y escucha de nuestras sensaciones que serán las que nos lleven a expresarnos a través de las artes y es esta premisa un aspecto medular en la intervención educativa.

3.1.1 Formas expresivas en la educación artística

Como ya se mencionó la expresión es una vía para comunicar nuestras emociones, por lo tanto constituye una experiencia, existen diversos medios a través de los cuales abstraemos los rasgos de lo que buscamos expresar, los cuales nombro, “formas expresivas”. Las llamo formas expresivas, entendiendo la palabra forma como una característica que representa la esencia de una cosa, Arnheim refiere que:

[La] forma*¹³ en general (*form*) [...] va siempre más allá de la función práctica de las cosas, al hallar en su forma las cualidades visuales de redondez o

¹³ Arnheim, R., identifica dos connotaciones de la palabra forma, es por ello que alude al significado de forma y forma*.

agudeza, fuerza o fragilidad, armonía o discordia. Con ello las lee simbólicamente como imágenes de la condición humana. (2008, pp. 109-110)

Para este autor, la forma* va traspasar una condición física, porque son aquellas características esenciales de un objeto que lo caracterizan como tal, en este sentido la forma* es el núcleo inamovible de una cosa, podrán cambiar sus características físicas pero lo que lo define se mantendrá. Este posicionamiento sobre el término nos da pauta para pensar en variados medios de como representar una idea sin alterar el contenido de la misma. Las formas expresivas que abordaré son: la corporal, oral, visual y escrita.

Expresión corporal

La expresión corporal refiere al cuerpo y se caracteriza porque es nuestro medio de contacto inmediato con lo que nos rodea; es ese límite que distingue el yo de los otros. Lo corporal alude a una dialéctica entre percepción y acción; el sentido del tacto como la vía perceptiva más grande que poseemos desde muy temprana edad nos es restringida por el uso de la ropa, pero el cuerpo no sólo es una vía receptiva sino también activa.

Mediante la movilidad corporal podemos comunicarnos al exterior y es en este proceso receptivo y propositivo que el cuerpo logra interactuar de manera casi inmediata a los estímulos externos, entendiendo por estímulos todos aquellos sucesos que ocurren a nuestro alrededor en busca de una reacción del sujeto.

Hablar de expresión corporal nos llevaría a pensar en la danza o el teatro, donde realizamos movimientos previamente intencionados para contar algo, sin embargo nuestro cuerpo siempre está expresando, ¿cómo es esto? Como lo he venido mencionando se habla de la experiencia estética como una forma de situarse y notar el mundo, es en este escenario donde el cuerpo realiza movimientos voluntarios e involuntarios en respuesta a los estímulos de su entorno.

Para dar sustento a esta idea retomaré un planteamiento desarrollado por Dropsy (1987), él menciona que las *sensaciones corporales* están relacionadas con la afectividad como fuente del movimiento que acompaña a la sensación y esto se puede

dar de dos maneras: la represión de la expresión que consiste en no hacer evidente corporalmente la sensación emotiva, a partir de algunas situaciones sociales, lo cual sólo es un intento, pues los movimientos internos no son tan fáciles de ocultar como la respiración agitada o hablar entrecortado si estamos nerviosos.

La otra posibilidad es una toma de conciencia seguida de relajación, es la comunicación mente y cuerpo, en la que es necesario estar mentalmente relajado si quiero que mi cuerpo esté relajado, no puede mi cuerpo estar agitado si yo estoy en un estado mental tranquilo, y esta última la que representa la expresión oral en relación con la experiencia estética, pues al tomar conciencia de lo que mi cuerpo expresa estoy concientizando mis sensaciones a nivel interno, pero lo mismo ocurre desde los otros, mi cuerpo narra mis emociones y los demás dan cuenta de ello e interactúan en respuesta a esta información.

Expresión oral

La oralidad es un constructo social que nos es enseñado desde temprana edad. Nos posibilita a relacionarnos con los demás con mayor rapidez, hablar de prácticas orales nos lleva a pensar en emisor, receptor y mensaje, estos componentes accionan siempre pero es el tiempo, espacio y contexto los que influyen en cómo se dé la expresión oral, esta práctica pocas veces se concientiza en el contexto áulico, por ende cuando hablamos sobre lo que pensamos y sentimos, aprendemos a hacerlo de forma empírica.

Cuando contamos de forma oral lo que nos sucede tomamos en cuenta determinados aspectos, para tal efecto retomo los que propone Bygate (1987) en su modelo de expresión oral:

Este autor distingue entre *conocimientos* y *habilidades* de la expresión oral. Los primeros son informaciones que conocemos, que tenemos memorizadas: incluyen el dominio del sistema de la lengua [...], pero también otros aspectos relacionados con la cultura [...] Las segundas hacen referencia a los comportamientos que mantenemos en los actos de expresión: las habilidades de adaptarse al tema, de adecuar el lenguaje y muchas otras. (Cassany, 2007, p. 142)

Este modelo tiene como estructura base tres momentos: el primero es *la planificación*, (ordenar nuestras ideas y encontrar el momento para compartirla), el segundo es *la selección* (estructurar las frases idóneas para darnos a entender) y por último *producción* (llevar a la oralidad nuestras ideas y sensaciones a través de las reglas gramaticales y de pronunciación).

Para contar una experiencia debemos tomar en cuenta la información que tenemos para expresarnos, pero esto no es suficiente si no contamos con la habilidad para decirlo, como lo es: adaptarnos al tema, utilizar un lenguaje y entonación adecuados, mismas que no serán utilizadas siempre pero dependiendo la situación serán empleadas en pro de construir un discurso oral claro, que se pone en juego mientras la experiencia es vivida.

Expresión visual

Actualmente vivimos en el marco de una cultura visual¹⁴, que en las últimas décadas ha acrecentado a pasos agigantados a causa de los avances tecnológicos y una ola capitalista, encontrándonos con una oferta indiscriminada de información visual. Es en este contexto que se encuentra la expresión visual en un sinfín de modalidades, desde el dibujo, la pintura y la escultura, hasta el video como imagen en movimiento.

Para presentar lo que considero expresión visual, me centro en lo que gira en torno al proceso de creación de la obra, Eisner identifica una serie de factores sobre el dominio productivo del arte:

- 1) Habilidad en el tratamiento del material.
- 2) Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales.

¹⁴ La cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual [que consiste en] cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural. Desde la pintura al óleo hasta la televisión e internet. (Mirzoeff, 2003, p. 19)

- 3) Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
- 4) Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva. (1995, p. 69)

Estas habilidades siempre están presentes cuando de expresarnos visualmente se trata, si el alumno no interactúa con los materiales y realiza asociaciones entre las formas para dar a conocer de manera creativa y consciente su intención artística plástica, no podríamos considerar que se esté dando la expresión visual.

Expresión escrita

Por último, pero no por ello menos importante, tenemos la expresión escrita, es el medio de expresión más abstracto, que a diferencia de los otros requiere un proceso más consciente e intencionado de qué y cómo relatar la experiencia, y este formato de escritura se identifica como narrativa.

La narrativa representa un acto expresivo por ser un medio a través del cual comunicamos libremente la manera de ver el mundo (ideas, sensaciones y conocimientos), por ende la narrativa es en mayor o menor medida una acción que surge del relato de lo que vivimos.

La necesidad por relatar lo que experimentamos es para aprender de ello y de nosotros mismos, al describir y pensar en lo que vivimos tenemos la posibilidad de reconocernos en distintas circunstancias y los cambios a lo largo de nuestra vida. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo (Bruner, 2003, p.93) es así como la acción de narrar es inherente al ser humano en su intento por comprenderse a sí mismo y su relación con el medio que le rodea, siendo estas características compartidas por la experiencia, coexistencia que debe llevarnos a pensar en la narrativa como una acción ligada a la experiencia.

La narrativa representa la expresión oral y escrita pero para efectos de la propuesta de intervención me centro en la narrativa escrita en referencia al *carácter cultural*,

porque los relatos son testimonio de las experiencias de un momento en la historia ya sean de carácter histórico o fantástico, representan formas de pensar, sentir y vivir en determinado espacio y tiempo.

[...] la cultura no se da toda en una pieza, y tampoco su patrimonio de historias. Su vitalidad reside en su dialéctica, en su exigencia de llegar a un acuerdo con opiniones contrarias, con narraciones de índole conflictiva. Damos oído a muchas historias y las tomamos por usuales aun cuando están en conflicto entre sí. (Bruner, 2003, p.127)

Estos modos de representación a través del relato dan la oportunidad de reconocer la multiplicidad de visiones en torno a un mismo suceso otorgándole valor al mensaje de todo aquel que busque ser escuchado y no sólo como privilegio de unos cuantos.

Como podemos notar cada expresión tiene su especificidad, para la intervención es importante identificar que: en la expresión corporal predomina la afectividad como detonante del movimiento, mientras que la oral parte de un acto de pensamiento, en la visual nos lleva al tema, la expresión y el juicio como antesala de lo que voy a representar; finalmente la escrita identifica a la narrativa como la vía idónea para comunicar nuestras sensaciones. Todas estas formas de expresión son distintas en los recursos de los que se allegan, pero todas coinciden en su intencionalidad, que es la de comunicar las ideas y sensaciones surgidas de la interacción con el entorno.

3.1.2 Una vía de acción

Ya en el capítulo 1 se presentaron los tres momentos por los que debe transitar la sesión de educación artística en la educación básica que propone el programa de estudio vigente, mismos que retomo en la propuesta de intervención, la expresión, apreciación y contextualización, son los ejes que surgen de las premisas de Eisner en referencia a tres aspectos del aprendizaje artístico: productivo, cultural y crítico que caracterizan a la educación artística.

El primero tiene que ver propiamente con la expresividad como punto de partida del hacer artístico, cuando buscamos pintar un cuadro o crear una escultura, lo primero en que pensamos es, qué queremos que esa obra diga a los otros en términos de una sensación y emoción, lo que buscamos expresar en una obra siempre estará ligado a la

sensación que busque generar en el espectador que la observa. En la intervención se reconoce como espectador a los otros pero también al productor mismo, pues los alumnos realizan sus producciones y una vez terminadas regresan a ellas como espectadores.

Toda fase productiva y de las conexiones que se construyan entre ellos surgirán los objetos artísticos. Al llevar estos puntos a la propuesta de intervención, los alumnos deberán responder en sus acciones a las siguientes preguntas: ¿qué quiero hacer?, ¿con qué materiales cuento para ello? Y ¿cómo puedo hacerlo? Mismas que serán propuestas a los alumnos mediante diferentes vías ya sea oral, o a partir de una actividad, ejercicio o juego previo.

El aspecto cultural hace referencia al contexto en el que se realizó la obra, ya sea la época, los materiales, el lugar, el artista, etc. Los alumnos deben considerar todos aquellos elementos contextuales que ayuden a comprender como fue que él o los artistas realizaron esa producción. Este aspecto dentro del aula favorece para identificar a los artistas como personas que buscan expresar algo y no necesariamente como seres perfectos por su dominio de la técnica artística, y afianzar la idea de que los alumnos también pueden ser productores de arte.

Finalmente lo cultural alude a la pregunta ¿por qué el artista utilizó dicho material o centró su obra en cierto tema?, cuestionamientos que nos ayudarán a conocer la historia de las obras y apoyará en la significación que de ella se haga. Sin embargo en la intervención este aspecto se abordará con precaución para no predisponer a los alumnos al momento de expresarse.

El crítico tiene que ver con el reconocimiento de las habilidades perceptivas de los alumnos, al igual que un crítico de arte el niño tendrá elementos para establecer un juicio de gusto en función de elementos a notar en la obra, como el tema, la expresión, el estilo, etc. Características que son notadas por el niño al apreciar una producción artística.

En este sentido el aspecto crítico representa las relaciones que el niño hará de juicio estético y ético con referencia en las condiciones contextuales. Estas conexiones siempre deben gestarse dentro de la clase de educación artística, en este caso en la intervención educativa y es por ello que se presenta el momento de la apreciación.

En resumen estos tres momentos no siempre siguen un orden o tiempo establecido, cada sesión puede darse de forma distinta siempre y cuando los tres aspectos sean trabajados durante la sesión o unidad didáctica, lo cual favoreció el aprendizaje artístico durante la aplicación del taller diseñado.

3.1.3 Actividades de experimentación plástica

Una parte importante dentro de la intervención son las actividades para propiciar la experimentación plástica que serán propuestas en cada sesión, entendiéndolas como procesos en los que el material se transforma a través de la exploración de distintos medios con fines artísticos y educativos, para seleccionarlas tomé en cuenta varios aspectos: diversidad en cuanto al uso de materiales, sus posibilidades para favorecer la exploración, que despertarán los sentidos y que propiciarán las distintas formas expresivas.

Para atender a estas particularidades que debían tener las actividades dentro de la intervención se recurrió a los aportes de Acha sobre los tipos de técnicas que se pueden trabajar en la educación artística; primero se encuentran las sensoriales, “son aquellas que constituyen un patrimonio humano, todos las utilizamos ya sea de forma ingenua o profesional” (Acha, 2001, p. 45).

Las técnicas sensoriales refieren a los sentidos: el área musical, corporal, literaria y plástica en términos de materiales, herramientas y procedimientos; estos ejercicios como agentes que desarrollan la percepción, generan sensaciones que van de la mano con las actividades sensitivas, que ayudarán a los alumnos en la consolidación de un juicio de gusto.

También se encuentran las técnicas sensitivas o estéticas, son las actividades mediante las cuales el alumno identificará los elementos que lo lleven a la

concientización de una experiencia estética. En este sentido los ejercicios estéticos apoyan la apreciación del alumno, por ejemplo, lo gracioso, lo sublime, la belleza, la fealdad, la tragedia, etc., por tanto dichas actividades ayudan al alumno a otorgarle un valor estético en la significación de la obra.

Una vez identificadas las características con que debían contar las actividades de la propuesta de intervención, llego el momento de la selección, la cual se hizo mediante la identificación de los gustos e intereses de los niños con base en mi experiencia docente, desde mi formación hasta la práctica laboral, así como mi interés personal. Las actividades elegidas considero que dieron apertura a una exploración en el campo sensitivo y estético. A continuación se presentan las actividades de exploración plástica que forman parte de la intervención educativa:

- *Collage de texturas:* Consiste en representar una figura utilizando materiales con distintas texturas: telas, semillas, diversos tipos de papel, etc., con ello se despierta el sentido del tacto, la vista y el olfato al manipular y seleccionar el lugar del material.
- *Estarcido:* En un cartoncillo se dibuja y recorta la silueta de la figura a representar, posteriormente se coloca el molde sobre una hoja de papel, sin mover el molde de cartón, se sumerge un cepillo de dientes en pintura vegetal diluida en agua, posteriormente con el dedo se raspan las cerdas del cepillo dejando caer las gotas sobre la hoja y el molde, una vez que se roció por completo la hoja se quita el molde de cartón y el resultado es la figura marcada por el contorno de gotas de pintura vegetal.
- *Clorografía:* Con cloro en gel o cloro convencional diluido en agua, se sumerge un hisopo, mismo que será utilizado en forma de lápiz para dibujar sobre una hoja de papel china de algún color oscuro, el dibujo es el resultado de la decoloración del papel por lo tanto los trazos quedan plasmados en blanco.
- *Tinta soplada:* Sin que la persona se tenga que inclinar mucho se ubica una hoja gruesa (tipo cartulina) y se coloca una gota de pintura vegetal diluida en agua,

misma que el alumno debe soplar en la dirección que desee, se repite el procedimiento cuantas veces lo desee hasta obtener la imagen deseada (al no tener control del manejo de la pintura surgen formas abstractas).

- *Dibujando sin ver:* Con los ojos vendados los alumnos escuchan una melodía y dibujan en una hoja lo que la melodía les genere.

La melodía seleccionada para la actividad fue la danza Húngara No. 5 de Johannes Brahms, la elegí por un gusto personal y porque a lo largo de la melodía se muestran diversas velocidades y los sonidos de distintos instrumentos.

- *Rasgado de papel:* Con hojas de papel periódico los alumnos sin utilizar tijeras deben darle la forma deseada al periódico, ya sea para formar una figura individual o en colectivo.

Las actividades de experimentación plástica como elemento característico de la educación artística constituyen el medio para lograr los propósitos planteados; en este sentido los ejercicios que dieron vida a la propuesta fueron aquellos que generaron una mirada estética de lo que les rodea, así como un medio para expresar estéticamente lo que están experimentando durante la sesión. Esta doble función fue imprescindible para que los alumnos identificaran este espacio como un lugar con diversas posibilidades expresivas.

El tema central que guió las actividades de experimentación plástica surgieron de un texto literario titulado *¡Casi medio año!*, este libro escrito por M.B. Brozón (2004) da vida y voz a Santiago, un niño de 10 años que va narrando sus aventuras y las experiencias que vive día a día con las personas que lo rodean a lo largo de 6 meses de su vida. Este texto es referencia ya que destaca los temas que los alumnos de 4º año están experimentando y da muestra de las personas más allegadas a ellos y sus formas de interacción.

Las aventuras que en el libro se presentan, llevan al protagonista a experimentar con instrumentos y materiales diversos, que hacen de la historia un ambiente que despierta la imaginación y te transporta por múltiples sensaciones. Esto que se experimente al leer el libro es lo que quiero que la intervención despierte en los alumnos.

3.2 Organización de la intervención didáctica

Estructura: Unidad didáctica

Dirigido a: Niños de 10 a 12 años

Sesiones: 8 de 1 hora cada una

Propósito: Utiliza la creación plástica y escrita para comunicar a otros diversas situaciones.

Recursos didácticos:

Imagen de padre e hijo, historia del nacimiento a los 10 años, piezas de rompecabezas blancas, imágenes con efectos ópticos, grabación con diversos sonidos y melodía de la Danza Húngara No. 5.

Materiales:

Telas, diversos tipos de papel, pegamento, cartulina, hojas, colores, lápiz, pluma, cartón, pintura vegetal, agua, cepillos de dientes, cloro, hisopos, popotes cinta adhesiva.

Productos: Compilado de sus trabajos plásticos, sus escritos y narración final.




Tabla 3.1. Desglose de contenidos de la intervención educativa

Conocimientos	Habilidades del pensamiento	Destrezas	Actitudes
El color La forma La textura La imagen: silueta, punto y línea.	Identifica diversas texturas. Reconoce una imagen a partir de sus características visuales. Experimenta para crear un trabajo plástico. Representa plásticamente diversos elementos.	Explica de forma escrita un acontecimiento de su vida. Elabora trabajos experimentando con diversos materiales. Explora diversas formas para expresarse.	Manifiesta respeto por el trabajo de sus compañeros. Se interesa por conocer otras formas para expresar sus ideas. Está motivado por escribir más.

Para dar claridad de las pautas de acción para el cumplimiento del propósito es necesario hacer una estructuración de los contenidos, es por ello que en la tabla 3 se indican los conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes que la intervención buscó desarrollar a lo largo de las sesiones.

A partir de promover el desarrollo de los aspectos para el aprendizaje artístico que Eisner presenta (productivo, cultural y crítico), la unidad didáctica consta de 8 sesiones con duración aproximada de una hora; basadas en las fases que para Zabala (2011, p.170) constituyen una sesión didáctica, en la siguiente tabla se presenta lo que caracterizó a cada sesión de la propuesta educativa:

Tabla3.2. Momentos por los que transita una sesión didáctica, en referencia a las fases propuestas por Antoni Zabala

Fases propuesta por Zabala	Intervención	
	Etapa	Característica
Situación de la realidad	 Generar	Se establece la situación de la realidad así como los cuestionamientos en torno al tema de la sesión, referenciando a sus conocimientos previos y ejemplos de su vida cotidiana. El problema siempre surge de las posibilidades de expresión.
Problemas o cuestiones		
¿Cómo resolverlos?	 Explorar	Se relaciona el tema con alguna actividad plástica, la cual será el medio de expresión. Una vez que se obtenga el trabajo plástico se presenta y cuestiona por medio de preguntas que inviten a referenciar ejemplos de su vida cotidiana.
Selección esquema de actuación		
Proceso de aprendizaje del esquema de actuación		
Aplicación del esquema en la situación de la realidad		
Aplicación del esquema en situaciones diversas	 Comunicar	Al igual que con su trabajo plástico se invita a realizar un escrito que cuente la experiencia de la clase o alguna anécdota relacionada con el tema de la sesión.

La propuesta es una unidad didáctica bajo la temática de las relaciones interpersonales de los niños de 10 años, que como ya se mencionó surge de la historia de ¡Casi medio año! y las vivencias que en el libro se relatan. En la siguiente tabla se desglosa de manera general el tema a abordar en cada sesión y la actividad que será explorada en el cumplimiento del propósito.

Tabla 3.3. Temas, propósitos y actividades de cada sesión de la propuesta educativa

Tema	Intención	Técnica
1. Yo	Narrar a partir de sus sensaciones táctiles	Collage
2. Mi familia	Dar a conocer un recuerdo familiar	Estarcido
3. Mis hermanos	Expresar visualmente, partiendo de un tema guía	Clorografía
4. Mi escuela	Expresar a través de formas abstractas	Tinta soplada
5. Mi salón	Explorar el uso del color a partir de una melodía	Dibujando sin ver
6. Mis amigos	Explorar las posibilidades del periódico en colectivo	Rasgado de periódico
7. El amor	Diseñar libremente una forma de expresar un tema dado	A elección del alumno
8. Relato final	Narrar de forma escrita su experiencia	Escritura individual

Finalmente la propuesta de intervención reconoce a la educación estética como un dispositivo generador de experiencias educativas y estéticas en el contexto escolar en general y artístico en lo particular. La educación estética funge como sensibilizador mediante preguntas que desencadenen la notación profunda.

Como un siguiente nivel se incorporó la educación artística en la exploración y creación de prácticas artísticas que den pie a un aprendizaje imaginativo, todo esto en el marco de las etapas de la sesión: generar, explorar y comunicar que encuadrarán las conexiones que se generen entre los alumnos, el material, el conocimiento y el docente en un espacio y tiempo determinados. (Véase figura 3)

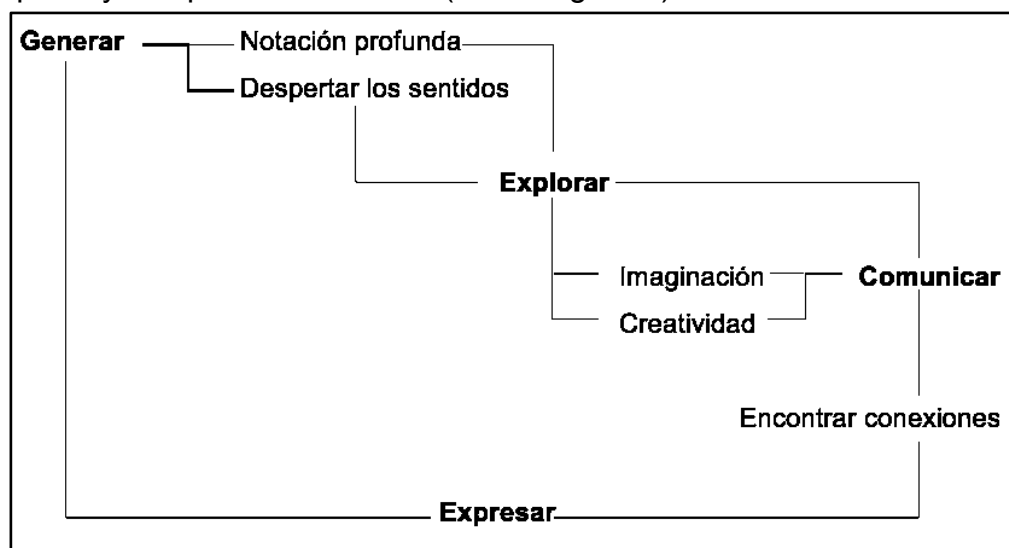


Figura 3. Relación conceptual de la propuesta de intervención

Capítulo 4.

Puesta en práctica de la intervención:

El nacimiento de la cicatriz



En este capítulo se presenta cada secuencia didáctica y se hace un recorrido de los aspectos relevantes surgidos de las condiciones que se presentaron en la realidad educativa, un aula de 4º grado de educación primaria. Basándome en mi descripción del proceso y las evidencias recuperadas a lo largo de las sesiones. Esta sección tiene la finalidad de dar a conocer las planeaciones puestas en práctica, su adecuación sesión a sesión, en referencia a lo que se vivía en el aula; y al finalizar cada planeación, se plasman los aspectos relevantes identificados en mi descripción, video y producciones de los niños, que constituyen la evidencia de cómo la intervención encarna las suturas que contribuyeron al cierre de la herida y comience a cicatrizar.

En pláticas con la docente frente a grupo se establecieron acuerdos para la implementación de la intervención. A lo largo del proceso, ella identificó el papel del docente dentro de mi propuesta y logró apropiarse de él para las sesiones finales de la intervención, ya que considero que, si bien hubiese sido más fácil aplicarlas yo, sería algo irreal, dado que en la realidad esta asignatura la imparte la docente frente a grupo; ella es quien conoce a los alumnos, su historia, fortalezas y debilidades académicas, pero sobre todo reconoce sus intereses, carácter y formas de ser. Esto apoya un ambiente de confianza y respeto hacia lo que expresen los niños. En la tabla (4.1) se presenta la estructura en cuanto a la participación de la docente y los acuerdos establecidos.

En el siguiente apartado se presentan las secuencias didácticas, evidenciando los sucesos relevantes que surgieron y ayudaron a darle continuidad. Esto no alteró los momentos de la secuencia ni los temas a tratar, pero sí se apeló a la flexibilidad de la planeación como particularidad que posee la propuesta.

Tabla 4.1. Acuerdos con la profesora Edith para identificar su participación en la intervención educativa

Sesiones	Participación en las actividades	Acuerdos
		Profesora Edith/ Grupo A
Entrevista grupal inicial, 1 y 2	Observar la secuencia y en ocasiones apoyar con la entrega de materiales para agilizar el ritmo de la clase.	La profesora fue accesible y participativa en el apoyo para establecer tanto la disciplina como en la entrega de materiales.
3,4 y 5	A partir de un trabajo previo de lectura de la planeación, llegar a acuerdos para realizar un trabajo conjunto entre la docente del grupo y yo.	La profesora propuso realizar una actividad previa y yo le sugerí una lectura del libro <i>Casi medio año</i> (pero nunca se llevó a cabo) Siempre eligió dirigir la parte inicial de la sesión.
6, 7 y entrevista grupal final	La docente está encargada de coordinar la sesión completa y yo observarla.	Aceptó dirigir toda la sesión, yo apoyé en el manejo de materiales y atención personalizada a los alumnos.

4.1. Escena 1. Yo

Propósito: Reconocer diversas texturas mediante la construcción de un collage, para narrar experiencias y sentimientos personales.

Recursos: Telas, papel, pegamento, cuaderno de marquilla, hojas, colores, lápiz, pluma.

Actividades del alumno

☎ Los alumnos responderán las siguientes interrogantes ¿cómo podemos saber si hace frío o calor?, ¿qué pasa con nuestro cuerpo?

☎ Describirán cómo se sienten en el aula, si hace frío calor, están cómodos, etc. Observarán el aula y buscarán un lugar en el salón en el que se sientan cómodos y se ubicarán en él, formando con las 3 personas más cercanas un equipo.

☎ En equipos de 4 personas aproximadamente jugarán *Adivina de qué soy*, consiste en que cada equipo recibirá una bolsa oscura con objetos de distinta textura, tamaño y color, uno a uno meterá la mano, agarrará un objeto y sin sacarlo de la bolsa lo sentirán, dirán qué es y si en algún momento lo han usado, visto o si les recuerda a algo. Lo sacarán y verificarán su respuesta, así sucesivamente hasta sacar todos los objetos. Mientras se realiza el juego los alumnos llenarán una tabla como la siguiente:

Integrante	Textura	Tamaño y/o forma	Siento	Me recuerda ...	¿Adiviné?

☎ Describirán que objeto les causó una sensación placentera, ¿siempre adivinaron de qué objeto se trataba?, ¿qué les recordaron los objetos?, ¿había objetos con características parecidas?, ¿cuáles?, ¿había objetos con características opuestas?, ¿cuáles?, etc.

✂ Dirán si saben lo que es un collage, de no ser así el profesor lo explicará.

✂ Elegirán uno de los objetos de la bolsa y pensarán de qué forma pueden realizar un collage en el que muestren sus características físicas y lo que les recordó.

- ✂ Realizarán de forma individual su collage, recurriendo a diversos materiales (telas de diversas texturas, plástico, clips, papel aluminio)
 - ✂ Observarán sus trabajos, pensarán en qué tipo de texturas pusieron, suaves, ásperas, transparentes, la forma de las telas, si les costó trabajo.
 - ✂ En una hoja escribirán lo que representa su collage y la pegarán atrás de su trabajo.
 - ✂ Escucharán por parte del profesor, que al igual que ellos presentaron en el collage las características del objeto, ellos podrían hacer lo mismo sobre las características de ellos ya sean físicas, de su forma de ser, de un recuerdo, o con lo realizado en la clase, y se les preguntará ¿qué opinan al respecto?, ¿cómo podrían hacerlo?
 - ✂ Escribirán en una hoja una narración de tema libre siempre y cuando cuenten acerca de ellos, plasmando por lo menos 3 características suyas.
 - ✂ Si alguien quiere compartir la historia la leerá a sus compañeros.
 - ✂ Comentarios libres sobre la sesión.
-


La primer sesión despertó en mí indicios de los ajustes que debía hacer a la planeación, el más evidente fue el tiempo, pues en todo momento yo como docente-investigadora les marcaba el tiempo y a cada actividad se le dio escasos minutos, restringiendo el proceso de experimentación y elaboración del collage de los alumnos como ocurrió con Carlos, quien no terminó la última actividad ya que quería seguir haciendo su collage. Otro elemento a considerar fue el protagonismo de la corporalidad, guía en la exploración que los alumnos hicieron de su entorno, al sentir los elementos del aula o al jugar con los objetos que utilizarían para su collage. Finalmente en esta sesión se pudo reconocer una conexión entre los objetos y el recuerdo que les evocaba.


4.2. Escena 2. Mi familia


Propósito: Reconocer formas y colores a través de crear figuras con la técnica de estarcido, para narrar historias de vida y anécdotas relacionadas con su familia.


Recursos: historia del nacimiento a los 10 años, cartón, pintura vegetal, agua, cepillos de dientes viejos, hojas, lápiz, pluma.


Actividades del alumno


-  Cerrarán sus ojos y escucharán una historia sobre el desarrollo humano, llevando el recorrido desde el nacimiento hasta el ingreso a la primaria, resaltando lo que pudiesen haber oído, sentido siempre resaltando el cariño, caricias y abrazos de los seres que los rodea (su mamá).


 -  (Se abrazarán a ellos mismos) Se les dirá que desde que nacemos sentimos lo que nos rodea desde el abrazo de un ser querido hasta el sentir distintos tipos de telas o un dedo recorriendo mi mano, gracias a nuestro cuerpo, con ayuda de nuestros sentidos (los alumnos los mencionarán y su función) y para expresarnos nos ayudamos de esto que los sentidos nos dicen.

 -  De forma individual escribirán en una hoja lo que más recuerdan de cuando eran pequeños.

 -  Pensarán en una figura que represente ese recuerdo, la marcarán en un cartón y la recortarán con mucho cuidado por el borde.

 -  Se indicará que ellos elegirán como lo colocarán en su cuaderno de marquilla de tal modo que su figura es el molde y con un cepillo de dientes y pintura vegetal darán color a las partes que quedan en blanco (el uso del cepillo de dientes es libre a partir de su exploración) puede ser raspándolo, frotándolo, salpicándolo o como deseen, al terminar quitarán el molde y observarán lo que pasa.

 -  Observarán sus dibujos y escribirán en la parte de atrás si su trabajo refleja su recuerdo o eso cambió y si fue así, en qué se transformó.

 -  Escribirán en una hoja alguna historia y/o anécdota en la que mencionen el cuerpo y los sentidos.
-

✎ Dirán su sentir sobre la sesión.

En esta sesión el número de actividades disminuyeron, los alumnos se mostraron más activos, pues al pedirles que se recostaran, lo hicieron pero en todo momento se movían con 3 posibles intenciones: encontrar una posición cómoda, realizar movimientos acordes a lo que la historia les contaba y el último encontrar una mejor posición para platicar o jugar con algún compañero cercano. Mientras que cuando se abrazaron hubo una atención generalizada y corporalmente evidenciaban sentirse extraños, pero a la vez sus movimientos simulando arrullarse y su rostro reflejaba gusto en la acción a realizar, algunos más tímidamente que otros.

Los alumnos mostraron dificultad para elegir un recuerdo de la infancia, surgiendo la interrogante ¿en qué medida influyó el ejemplo que les compartí en la elección de su recuerdo? En consecuencia, en un primer momento si parecía que los niños repitieron el ejemplo pero al copiar los elementos de la canción de cuna y la silueta rectangular sólo fueron referentes para evocar sus propios recuerdos y significados.

En cuanto a las formas de representación se evidenció una disyuntiva al pedirles escribir en una palabra lo que les rememoró ese recuerdo, pero ellos abrieron la posibilidad al dibujo, desencadenando opiniones divididas; quizá pudo deberse a una elección basada en su destreza en el dibujo o pudo parecerles más práctico elegir una palabra que englobará su recuerdo.

4.3. Escena 3. Mis hermanos

Propósito: Identificar imágenes bidimensionales a través de la técnica de clorografía que lleven a escribir sobre sus experiencias con su familia.

Recursos: Imagen de hermanos, piezas de rompecabezas blancas, papel china, cloro, hisopos, hojas, lápices.

Actividades del alumno

📞 Observarán una imagen en el pizarrón cubierta con piezas de rompecabezas blancas, excepto una, tratarán de ir adivinando de qué imagen se trata de acuerdo a sus características, colores, puntos, líneas, formas, etc.

📞 Una vez que observen la imagen completa dirán si era lo que pensaron al inicio y a que se debió, contrastarán todas las características que dijeron y si dejarían todas para describir la imagen o qué cambiarían.

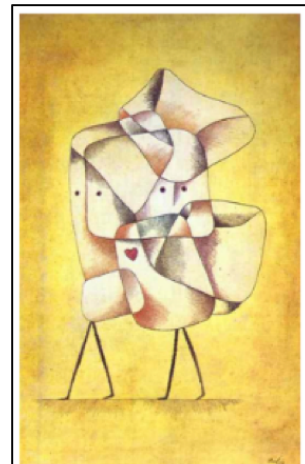


Figura 4.1. Pintura *Hermanos*, de Paul Klee, óleo sobre tela

📏 La imagen representará a unos hermanos. Dirán qué les genera la imagen, dando ejemplos como alegría, enojo, tristeza, tranquilidad, etc. Si les recuerda algo de su infancia ¿a qué?, ¿a quiénes?, ¿qué hacían? etc. Y lo escribirán en una hoja.

✂ De manera individual elegirán a partir de lo que escribieron algunas formas o imágenes y realizarán su boceto a lápiz.

✂ Ya que tengan el boceto lo realizarán con la técnica de clorografía, cada niño recibirá un papel china, una tapita con cloro y un hisopo, el cual mojarán en el cloro y comenzarán a dibujar observando cómo se decolora el papel china.

✂ Uno o dos alumnos pasarán al frente y cubrirán con las piezas de rompecabezas blancas su dibujo excepto una parte y tratarán de adivinarla.

📏 Escribirán en su hoja cómo se sienten al ver su trabajo terminado, qué es lo que trataron de plasmar, si era igual a como se lo imaginaban al hacer el dibujo a lápiz, si no fue así en qué cambio.

A partir de esta sesión la clase sería coordinada entre la profesora Edith y yo, la profesora Edith iniciaría la sesión pero no sucedió por cuestiones administrativas, sin embargo no limitó el desarrollo de las actividades, yo inicié y después se incorporó a la clase la profesora Edith. En la primer parte el trabajo con la imagen y las preguntas propuestas se despertó la imaginación y creatividad de los alumnos para descubrir en una misma forma diversas connotaciones. Antes de la realización del boceto fue recurrente la inclinación hacia el dibujo en lugar de la escritura.


El trabajar con cloro, un material poco común en el contexto escolar, generó el interés de los niños reflejando corporalmente su asombro conforme establecían conexiones de la experiencia artística con la estética, si bien estaban creando una obra plástica, al mismo tiempo experimentaban la apreciación de la misma. De igual modo está experimentación con el cloro despertó el interés por explorar todas las posibilidades a su alcance mezclando formas visuales y escritas a la vez.


4.4. Escena 4. Mi escuela

Propósito: Escribir sobre su experiencia en la escuela. Resaltando características referentes a fotografías o referenciando la descripción de su recuerdo como si fuera una imagen, mediante la creación plástica (efectos ópticos, tinta soplada)

Recursos: imágenes con efectos ópticos, cartón, popotes, pintura vegetal, agua, hojas, lápices.

Actividades

 Observarán diversas imágenes con efectos ópticos (figura 4.2), en las cuales dirán que observan, por qué dicen que hay eso ahí, qué características tiene (color, forma, tamaño, proporción, etc.

 Dirán si en algún momento de su paso por la escuela han visto algo que al final resulta que no fue así. Escribirán sus impresiones e ideas entorno a su sentir a partir de las imágenes vistas y si alguna vez les pasó algo confuso en la escuela.

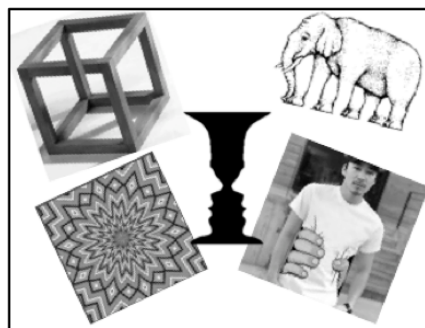





Figura 4.2. Imágenes con efectos ópticos

 Escucharán que un ejemplo es cuando jugamos fútbol y uno vio una falta y el otro no, o si alguien durante un juego dice que el compañero hizo trampa y otro dice que no es así, ¿qué hacen para ponerse de acuerdo?, ¿a qué se debe que cada quien vio distinta una misma acción?

 Recibirán un cartón y un popote, posteriormente un recipiente con tinta, colocarán tinta (pintura vegetal concentrada) en el papel y comenzarán a soplarla por la hoja, hasta que ellos consideren que el dibujo está completo, una vez que terminaron, lo colocarán en su mesa y dirán ¿qué observan?, qué figuras, formas, etc. encuentran. Girarán su hoja a la derecha y volverán a observar y escribirlo, así hasta girar por los cuatro flancos del dibujo.

 Dirán que descubrieron con la actividad, responderán ¿es posible ver una misma imagen y que represente cosas distintas?, ¿por qué? Y ¿qué ocurrió cada que giraban su dibujo? Y escribirán su sensación al ver su trabajo plástico así como las preguntas que representa mi obra y para que represente eso.

Esta clase resalto varios elementos de interrelación en las formas que encuentran para expresar sus ideas, sobre todo a partir de la expresión oral en vinculación con la visual ya que al final lo alumnos explicaron lo que identificaban en sus trabajos.



Figura 4.3. Resultado del ejercicio de exploración plástica (sesión 4).

Las imágenes de efectos ópticos representaron un reto para los alumnos en cuanto a su percepción para otorgarle significado a lo que observaban (asociación imagen - palabra), esta parte asombró a la profesora Edith por los descubrimientos y la construcción de significados de los alumnos, porque se reflejaba el interés de los niños por participar.



Figura 4.4. Imagen que denota el interés por participar de los alumnos.









En la experimentación plástica se ubicaron tres momentos por los cuales transitaban los niños: 1) la expectativa y curiosidad por trabajar con el popote para crear su dibujo, 2) cuando intentaban plasmar su dibujo pero no lo lograban, ya que la tinta tomaba caminos inesperados, lo cual resolvieron con movimientos corporales en torno al papel y 3) al final de la clase cuando dejaron de lado su intención inicial y descubrieron las figuras que se formaron en sus trabajos, esto último fue una de las causas por las cuales el tema guía se perdió a lo largo de la sesión, aunque yo lo presenté a los alumnos, este se desdibujó por la sorpresa al descubrir todas las figuras que habían creado.

4.5. Escena 5. Mi salón

Propósito: Que el alumno identifique los distintos sonidos que se generan en su entorno mediante adivinanzas para expresar lo que viven en su relación como grupo.

Recursos: Grabación con diversos sonidos, melodía, hojas blancas y colores.

Actividades

-  Escucharán 3 distintos sonidos grabados y los tendrán que imitar. En un segundo momento escucharán otros 3 sonidos diferentes en vivo (romper una hoja, dejar caer una pelota, recortar, etc.) y deberán escribir en una hoja lo que escucharon (aun sin mirar). En un tercer momento el profesor elegirá a 2 alumnos, cada uno hará el sonido que guste (puede ser niños jugando o imitar a un animal, etc.).
 -  Al terminar el juego los alumnos escribirán ¿qué escucharon? Y ¿Por qué reconocieron los sonidos? ¿qué sintieron o pensaron al escuchar los sonidos?
 -  A partir de la sensación de los sonidos elegirán un color y escribirán en su hoja porque eligieron ese color a partir de lo que les generaron los sonidos.
 -  De forma individual se les repartirá una hoja blanca con el color de su elección, se vendarán los ojos y tendrán que dibujar lo que la melodía les genere, piensen o sientan (no pueden dejar de dibujar hasta que termine la canción).
 -  Una vez que termine se quitarán la venda y observarán lo que ocurrió en la hoja blanca, dirán ¿Por qué unas partes están más marcadas que otras?, ¿la música siempre se escuchaba igual o qué notaron? Dirán ¿qué instrumentos distinguieron?, ¿creen que el grupo sea como una orquesta?, ¿Por qué?
 -  Elegirán un segundo color. Volverán a escuchar la melodía y esta vez añadirán color dependiendo los sonidos fuertes y suaves que escuchen.
 -  Se hablará que así como en las orquestas el salón es un espacio en que todos forman parte y construyen cosas juntos (juegos, aprendizajes, etc.)
 -  Observarán su dibujo y escribirán en una hoja que les hace sentir, qué se está representando en él y en qué partes del mismo las observamos.
-

La sesión se caracterizó por la incertidumbre al trabajar con los ojos vendados, los niños estaban en todo momento expectantes por permanecer con los ojos cerrados e incorporar la música, lo anterior los sensibilizó notándose más sus movimientos corporales y dibujar con mayor soltura al ritmo de la melodía, pues en todo momento expresaron su sentir a partir de asociar los sonidos con experiencias anteriores y colores; este último fue un rasgo al que los niños otorgaron un sentido en su composición.

La sesión estuvo permeada por un interés constante de los alumnos y por ende su participación fue recurrente y entusiasta en todo momento, siendo su mayor reto dibujar con los ojos vendados, indicación que no todos lograron cumplir, valiéndose de tácticas para aflojar la pañoleta y mirar la hoja al dibujar.

En los momentos de proponer su participación oral hubo mayores aportaciones que en sus escritos. La incorporación de la música como elementos distintivo de la sesión y limitar la visión en algunos momentos, dio mayor vinculación entre las formas de expresión oral y corporal mientras se gestaba la expresión visual.

4.6. Escena 6. Mis amigos

Propósito: Explorar las posibilidades del periódico mediante un trabajo cooperativo para elaborar una obra plástica colectiva y reflexionar en torno al tema de los amigos.

Recursos: Periódico, pegamento, lápiz, hojas blancas y cuaderno de marquilla.

Actividades

- ✂ Los alumnos experimentarán las posibilidades de exploración de una hoja de periódico:
 - Parados sobre una hoja de periódico, la observarán y sin romperla marcharán sobre la hoja haciendo ruido, posteriormente marcharán pero no debe escucharse ningún sonido.
 - A la cuenta de 3 todos deben estar abajo del periódico 1, 2, 3.
 - Imaginarán que las hojas de periódico son agua y ellos le dan vida a una fuente, tomando en cuenta cómo fluye el agua, tendrá alguna dirección.
 - La fuente ya está apagada el agua los cubre por completo, no se escucha ningún ruido porque el agua ya no se mueve.
 - Ese periódico ya no es agua y se convierten en nubes y cada uno de ustedes forma una parte de un pájaro, puedes ser parte del pico, o tal vez un ala, o quizá el cuerpo de esa paloma, observa los lugares que están ocupando tus compañeros y colócate en donde creas que falta algo para darle forma a esa paloma.
 - Ya que está formada esa paloma comienza poco a poco a mover sus alas, suben y bajan, está volando, y se encuentra una rama que debe esquivar, ah! Por poco choca antes de llegar a su nido, está muy cansada y comienza a dormir.

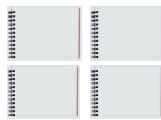
 - ☎ Dirán ¿qué tuvieron que hacer para poder jugar?, ¿les costó trabajo? ¿Por qué? lo escucharán que así como en el juego se tuvieron que unir para poder ser el agua de la fuente o ser parte de la paloma; es lo que pasa con sus amigos, comparten cosas y se juntan para pasarla bien, divertirse y construir una amistad.


 - ✂ Escribirán lo que viene a su mente al escuchar la palabra amigos.

 - ☎ Se reunirán libremente en equipos de 4 personas definirán lo qué es la amistad.

 - ✂ Una vez que tengan su definición mediante la técnica de rasgado de periódico construirán una imagen de la amistad.
-

- El lienzo a cubrir serán los cuatro cuadernos juntos de la siguiente forma:



 Presentarán su trabajo por equipo.

- ✂ De forma individual escribirán los siguientes puntos en su hoja:
 1. Anota como se pusieron de acuerdo para crear su trabajo.
 2. Mira la imagen de tu cuaderno y escribe lo que viene a tu mente al verla ¿me gusta?, ¿está completo o le falta algo?, que viene a mi mente cuando veo mi cuaderno.
 3. Arma de nuevo la obra con los cuadernos del equipo y escribe que viene a tu mente, qué sientes cuando observas tu trabajo como parte de toda la obra que crearon.
-

En esta sesión dirigida en su totalidad por la profesora Edith, se notó un permanente contraste, pues la profesora insistía en restar tiempo de recreo acompañado de indicaciones con intensidad clara y en un tono firme para que dejaran de hablar y/o moverse, mientras que los niños en respuesta a ello se controlaban pero no podían dejar de hacer evidente la liberación de su curiosidad para explorar las posibilidades que tenían con el papel, mediante todos sus sentidos, sobre todo con el cuerpo y el movimiento.

La profesora Edith adecuo varias partes de la sesión, en vez de pedirles simularan que el periódico era agua de una fuente, lo relaciono con los ríos, haciendo referencia a un tema visto en la asignatura de Geografía, otro ajuste por el cual la sesión no se completó, fue darle mayor tiempo a la actividad en que se formaría el ave con su cuerpo, en su lugar tuvieron que construir el ave entre todos con el periódico, pero a consideración de la profesora los alumnos nunca lo lograron.








Otro elemento fue la formulación de las preguntas, en las que la profesora las presentaba acompañadas con sus impresiones del trabajo, desencadenando que los alumnos contestarán casi literal los juicios de valor mencionados por la profesora. Finalmente el tiempo no fue suficiente y la sesión no se concluyó, dejando sólo a nivel de boceto el trabajo plástico.

4.7. Escena 7. El amor

Propósito: Selecciona diversos recursos para realizar una creación plástica que exprese el amor hacia alguien.

Recursos: Pinturas, cartulinas, semillas, listones, plumones, plastilina, lápices, pintura vegetal, cartón, telas, periódico, etc.

Actividades

-  Cerrarán sus ojos y escucharán el latir de su corazón, sentirán con su mano ese sonido de tal modo que sigan su ritmo, luego lo imitarán con aplausos.
 -  Abrirán sus ojos y dirán que representa el corazón para nosotros, desde su función biológica hasta su significación abstracta (emocional).
 -  Dirán hacia que personas sienten amor ¿de qué tipo? Y ¿cómo lo demuestran?
 -  En forma individual elegirán a alguien o algo que quieran mucho y a través de una creación plástica (se les recordará lo que es en caso de no recordarlo) tendrán que expresar el cariño que sienten hacia esa persona, animal u objeto. Aclarar que el único signo que no se vale es representarlo con un corazón.
 -  Se les presentarán los materiales utilizados las sesiones anteriores y elegirán el que más se ajuste para representar el amor hacia...
 -  Si lo desean mostrarán su trabajo, los compañeros dirán que observan y el creador complementará la participación de sus compañeros.
 -  De forma individual se les solicitará que narren de forma escrita su experiencia durante la clase explicando cómo relacionaron lo que sintieron para expresarlo mediante su creación, posteriormente le asignaran un título. Si alguien quiere compartir el escrito lo hará.
-

Esta clase se tornó compleja, al inicio a los niños se les dificultó expresarse verbalmente en torno al tema del corazón, pero para la parte de expresión visual la

organización en el aula permitió que la mayor parte de la clase los alumnos eligieran y trabajaran libremente con los materiales de su elección.

Un dato relevante fue la elección de la actividad de exploración plástica para representar el tema del amor los niños en su mayoría eligieron trabajar la técnica del estarcido, mezclada con la de tinta soplada en algunos casos, lo cual llamó mi atención ya que durante las sesiones anteriores una constante era que buscaban realizar dibujos miméticos y estas técnicas generan formas alejadas a lo imitativo. Esta elección estuvo asociada por el interés en experimentar con la mezcla de colores, y el ambiente, pues la mesa permitía observar el trabajo de sus compañeros que eligieron trabajar con el mismo material y al ver las posibilidades que experimentaban los otros, ellos buscaba realizar la que les llamaba la atención.

El final de la sesión se tornó un poco caótico, ya que al tener la posibilidad de transitar con toda libertad por el aula y trabajar a su ritmo terminaron sus trabajos plásticos en tiempos diversos, impidiendo abordar la parte de expresión escrita todos juntos y por ello la mayoría no escribió sus reflexiones, sólo hubo comentarios de manera muy general.

4.8. Escena 8. Narración final

Actividades

- Preguntar qué es un relato
- Establecer las características del relato
 - Formas: oral y escrito
 - Tema: real o inventado
 - Estructura
 - Personajes
 - Inicio, desarrollo y cierre
- Preguntas guía
 - ¿qué quiero contar? Espacio tiempo, personajes, etc.
 - ¿cómo lo voy a contar?
 - ¿para qué lo voy a contar?
- Hacer la remembranza del trabajo en la clase

Desde que iniciamos a trabajar juntos hemos realizado una serie de actividades, voy a tratar de relatarles cómo fueron nuestras clases y ustedes van a ir recordando con ayuda de sus trabajos.

Tabla 4.2. Calendarización en que se efectuaron las 8 sesiones que conforman la propuesta educativa

Sesión	Fecha	Actividad	Tema y/o actividad
1	13 de septiembre	Collage	Yo
2	20 de septiembre	Estarcido - Silueta	Mis familia
3	4 de octubre	Cloro	Mis hermanos
4	11 de octubre	Tinta soplada	Mi escuela
5	18 de octubre	Dibujar con los ojos tapados	Mi salón
6	8 de noviembre	Periódico	Mis amigos
7	15 de noviembre	Técnica que yo elegí	El amor
8	22 de noviembre	Narrativa escrita	Narración final

- Con todos esos recuerdos y con ayuda de sus trabajos realizados en las sesiones anteriores, escribirán un relato de su experiencia en el taller.
 - Las únicas dos reglas para el relato es que tenga las características del pizarrón y lo hagan utilizando sus recuerdos sobre las sesiones anteriores.
-

La última sesión tuvo algunas variantes, la principal fue el trabajo en su salón porque en el aula de usos múltiples había una junta, esto aunado a que durante la sesión no habría actividad plástica a realizar, ante estos cambios los alumnos estuvieron activos

continuamente, se movían en su silla, platicaban todo el tiempo y varios buscaban pararse de su lugar e intentaban salir del salón con el pretexto de ir al baño.

Los alumnos invirtieron escasos minutos en la realización del escrito y yo intentaba, mediante preguntas, exhortarlos a escribir más. En cuanto a contenido casi todos escribieron sobre lo que les parecieron las actividades y lo que más les gustó, sólo en dos casos, los niños escribieron una historia con una temática distinta. Otro dato a considerar fue una alumna que tenía lastimada su mano, por lo tanto hizo su narración de forma oral, resultando un relato muy breve, pero se reconoce el proceso de estructuración que siguió en la construcción de su discurso.

Para el final de la clase un momento peculiar fue que nadie quiso leer en voz alta lo que escribió excepto Lily, los demás argumentaron que les daba pena hacerlo, por temor a las burlas, lo cual evidencia que generaron un lazo de confianza conmigo pues si me compartieron sus escritos durante toda la intervención, mientras que con sus compañeros si hubo relación y comentaban lo que experimentaban en grupos pequeños, pero les resulto difícil compartirlo a todos.

Una vez descrito como fue la puesta en práctica de la intervención es momento de reflexionar sobre lo que se fue construyendo en el aula, basada en cómo los niños tuvieron experiencias estéticas mediante las cuales otorgaron significado a los acontecimientos que les rodeaban, así como a sus propios trabajos y en este sentido reconocer como accionaron las formas expresivas e interactuaron entre sí para concretizar la experiencia estética dentro del contexto escolar.

Capítulo 5

**Analizando la
experiencia estética:**

La consolidación de la cicatriz



El momento de interpretar lo sucedido en las aulas llegó, y en la construcción de este apartado se desencadenaron una serie de retos por clarificar hacia dónde se dirigía la investigación, me resultaba vago y distante interpretar todo lo que el material de campo arrojaba, cada que observaba algún video o leía las descripciones encontraba en cada detalle, ya sea movimiento, frase o interacción evidencia del cambio de posicionamiento que los niños hacían, detonando en mí una experiencia estética al vivir y revivir la intervención.

No fue hasta que observé el material de la sesión 5, en que los alumnos trabajaron con los ojos vendados que visualicé los eslabones que a mi consideración constituyen la experiencia estética, cristalizados en lo que implica una cicatriz (cicâtrix por su origen latín), esta asociación me llevó a mi categoría y subcategorías de análisis.

Los elementos propuestos por Jauss (2002) en torno a la experiencia estética (*poiesis aisthesis y catharsis*) resonaron en mi mente, y logré identificarlos a lo largo de la intervención, pero al mismo tiempo noté que las formas expresivas estaban presentes en todos estos momentos, como una cicatriz evidenciando la formación de una experiencia estética. Por lo tanto para encontrar sentido a la experiencia estética en el contexto de mi intervención educativa recurrí a la cicâtrix como una característica más de la experiencia estética, misma que identifiqué como categoría de análisis.

A través de la cicâtrix pude visualizar un proceso de cómo el niño mientras experimenta una experiencia estética logra traducirla en una expresión. En esta categoría se hace una reflexión de cómo es que la experiencia estética y educativa se relacionan entre sí, dando pie a que los alumnos estén más cerca de construir experiencias significativas y por ende de aprendizaje. Con la cicâtrix como categoría empírica surgieron dos subcategorías de análisis: la transformación de las formas expresivas y la significación experiencial. Se profundizó en estas categorías a través de los sucesos ocurridos durante la intervención educativa, con la intención de darle sentido al proceso de la experiencia estética desde mi mirada.

La transformación de las formas expresivas como subcategoría surge del material de campo en tanto se reconoce el papel, lugar y accionar de las formas expresivas en el

desarrollo de la intervención, es por ello que al hablar de la transformación de la experiencia estética como subcategoría de análisis, ahondé en los elementos que la caracterizan así como las acciones y/o trabajos en que surgieron dichas reflexiones.

La significación es una característica intrínseca en la experiencia estética, que es identificada al establecer un juicio de gusto. Pero resultó necesario profundizar en ella para establecer los elementos que propician la vinculación entre la experiencia estética y educativa.

A lo largo del capítulo se hace referencia a momentos, y expresiones que dieron cuenta de cómo se fue construyendo la experiencia. Esto no quiere decir que todos los niños vivieron experiencias estéticas y mucho menos que fueron durante todas las actividades, sin embargo estos momentos pueden ser la antesala, el inicio o parte del proceso de una experiencia, que se consolidará en el futuro.

5.1 La cicâtrix

Hablo de la *cicâtrix* como la **huella** que queda en el cuerpo una vez sanada la herida, bajo este principio considero representa una metáfora que da cuenta del lugar del acto expresivo dentro de la construcción de la experiencia estética. Al igual que la cicatriz la expresión constituye esa señal que quedará como parte del proceso de la experiencia estética.

Se piensa que las cicatrices surgen del sufrimiento, pero no siempre es así, existen cicatrices que son resultado de una experiencia divertida, o la cicatriz que surgió del sufrimiento ahora se transformó en un símbolo de fortaleza y valentía; una cicatriz es esa impresión que queda de nuestra relación con el mundo. Resultado de estas reflexiones me doy cuenta que cuando nos expresamos estamos dejando cicatrices de eso que vivimos.

Refiero al término cicatriz como resultado de un proceso profundo en el que se reestructuran los tejidos. Si bien este concepto se asocia con dolor en esta tesis esa característica se identifica como un desequilibrio y/o reto al que el sujeto se enfrenta, y que desencadena el proceso de cicatrización en su relación con el aprendizaje.

Todos tenemos experiencias estéticas a lo largo de nuestra vida, quedando pistas de cada experiencia vivida a través de la memoria, lo percibido son acciones de nuestra interacción con el mundo y de ésta siempre surgen evidencias que respaldan dichos recuerdos, es en este sitio donde la *cicâtrix* es constituida por la expresión como este medio de comunicación que deja rastro en nuestra vida, constituyéndose como una experiencia estética.

La *cicâtrix* comienza a formarse en el instante en que se produce una herida, esa ruptura y desequilibrio en el organismo causada por un agente externo, busca ser estabilizada por la cicatrización, siendo la *cicâtrix* la evidencia del equilibrio logrado; si situamos esta operación en el plano de la experiencia estética, se relaciona con el hacer y el padecer. El hacer como lo que vivimos y el padecer como la interacción con lo que nos rodea, tienen como finalidad encontrar sentido entre sí; es este padecer el que equivaldría a la herida que genera la formación de la *cicâtrix*, desencadenando una serie de acciones para dar a conocer el entramado de significaciones de la experiencia estética, esto es a lo que llamo “*cicâtrix*”.

Incorporó este concepto porque, la *poiesis* tiene que ver con el mundo que nos rodea y cómo lo construimos, la *aisthesis* con una apertura en cómo notamos el mundo y la *catharsis* como identificación social que será llevada a otros contextos mediante un cambio en nuestro actuar; pero mientras se transita por estos momentos el sujeto no se encuentra estático, está en constante interacción con lo que le rodea, de esta interacción queda la *cicâtrix* en forma de expresiones.

La *cicâtrix* son las formas expresivas surgidas en el proceso de la experiencia estética. Esto sucede en dos sentidos: el primero es ayudar a la *aisthesis*, este abrir nuestras posibilidades perceptivas identificando las historias que se pueden construir a partir de lo que los sentidos nos ofrecen, mismas que se generan en el momento en que se vive la experiencia. El segundo, consiste en la transformación de la expresión como consolidación de la experiencia estética dejando un precedente tangible que acompaña a la *catharsis* en esta liberación de la experiencia. Entonces la *cicâtrix* les otorga a las formas expresivas un sitio en la experiencia estética.

Considero a la *cicâtrix* un momento constante y no sólo una huella resultante de la experiencia estética, ya que el acto expresivo interviene y se va generando a la par de la *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*. La construcción de la *cicâtrix* está ligada a las etapas propuestas por Jauss pero, en la ámbito escolar, adquiere independencia en la medida en que el niño se expresa, ya sea corporal, oral, visual o escrita.

En resumen: la *cicâtrix* es una expresión de la experiencia estética que deja una huella, por lo tanto puede resonar en el aprendizaje, esto representa el vínculo para que una experiencia estética posibilite ya sea a corto, mediano o largo plazo formar parte de una experiencia educativa.

5.1.1 *Cicâtrix* y las formas expresivas

En la *cicâtrix* aludo a las formas expresivas porque la experiencia se construye bajo una multiplicidad de factores, que al ser expresados sería imposible que un solo medio comunicativo sea suficiente para establecer las conexiones entre esta información, pero sobre todo expresar lo que se está gestando en la experiencia estética. Es así que esta etapa tiene fundamento en las siguientes formas expresivas: oral, corporal, visual y escrita que representan los medios para dar cuenta del proceso de esa experiencia estética.

Las formas expresivas se constituyen en la *cicâtrix*, y surgen de la interrelación del sujeto con lo que le rodea, materializando la experiencia. En capítulos anteriores referí a las formas expresivas y la cualidad de identificar la esencia de lo que implica la forma más allá de sus posibles cambios físicos, apelando a formas expresivas que dan cuenta de la experiencia estética sin afectar la esencia de la experiencia misma.

Presento cuatro formas expresivas: corporal, oral, visual y escrita, porque son las que abarcan mayores posibilidades perceptivas y a su vez expresivas del cuerpo favoreciendo una valoración crítica de lo que está siendo notado. A través de ellas es posible contar la experiencia lo más completa posible. Se distinguen estas formas, ya que el medio expresivo de cada una es lo que genera una especificidad, sin embargo

todas estas formas respetan las características generales que hacen de un acto expresivo una manera de contar una experiencia significativa.

Un momento en que se reconoce una forma expresiva, es el caso de Valeria cuando en su escrito de la sesión 5 se le pregunta *¿qué paso cuando abrí los ojos y vi mi dibujo?* Ella respondió *no me gusto mi dibujo porque cuando veo los hago mejor*. Ella está entablando un juicio de gusto de su trabajo (figura 5.1) basada en los alcances que considera tienen sus destrezas. Este posicionamiento es parte de la experiencia estética cuya vía de expresión fue la escrita, aunque lo mismo pudo decirlo que realizar algún movimiento de inconformidad ante lo que observaba, pero todas estas posibilidades seguirían representando el juicio de gusto que ella hace de su trabajo.



Figura 5.1. Expresión visual de Valeria en la sesión 5

Forma oral

La forma oral es una vertiente de la corporal por que el cuerpo debe estar en movimiento para poder articular palabras, pero la distingo en referencia a los códigos constituidos en el lenguaje, palabras y estructuras establecidas para ser expresados. Lo que caracteriza la forma oral, y es retomado en la *cicâtrix*, son los conocimientos, que son adquiridos cuando aprendemos a hablar, desarrollando el dominio de las palabras para lograr comunicarnos, por otra parte están las habilidades que ayudan al sujeto en la adecuación del lenguaje a la situación en que está.

Por ejemplo cuando Roberto en la sesión 4 quería participar tardó unos minutos en encontrar la frase exacta para decirlo: *la profesora Edith pide [a los alumnos] lo observen bien y le cede la palabra a Roberto, él dice – es que ese elefante más bien lo que pasa es... más bien... un... ¿cómo se llama?... una... un... un engaño óptico*, en la representación de su experiencia estética se reconoce el conocimiento que el alumno posee, mientras que la habilidad para adecuar su lenguaje se evidencia al respetar

turnos y utilizar frases bien estructuradas para dar a conocer sus ideas a sus compañeros y la profesora; lo identificado en esta forma expresiva se generó porque las actividades propuestas despertaron en los niños sus facultades sensoriales e intelectuales que caracterizan la educación estética como señaladas por Venegas (2002).

Forma corporal

La expresión corporal como parte de la *cicátrix* refleja libertad de movimiento, existe un conciencia en sí mismo resultado de un equilibrio mente y cuerpo, logrando mostrar nuestras sensaciones surgidas de la interacción con el exterior. También identificamos la represión de la expresión cuando existe una limitación en la movilidad corpórea, pero no se restringe por completo el movimiento, por lo tanto el cuerpo seguirá en acción.

Testimonio de esta representación ocurrió en la primera sesión cuando los niños tenían que moverse lentamente, para lograrlo debieron reprimir su cuerpo de la movilidad para mostrarse en un caminar lento, pero cuando se acercaban para tocar alguna de las superficies del aula sus dedos se movían con mayor rapidez. En ese momento estaban en equilibrio mente y cuerpo al dejarse llevar por las sensaciones generadas por la emoción de sentir el espejo y tomar conciencia de ello.



Figura 5.2. Imagen de la expresión corporal de los alumnos (sesión1)

El momento descrito en el párrafo anterior también nos brinda información, de cómo a través de la expresión corporal, el docente puede identificar las relaciones de los elementos de la situación educativa de los que hablaba Freire (2004), en los que el espacio y tiempo establecidos para una actividad incide en las formas de relacionarse

entre los alumnos, y en ésta sesión se observa una sensibilización, respeto y comunicación corporal.

Forma visual

Esta forma expresiva no sigue rutas de creación lineales, el tema era el mismo para todo el grupo, sin embargo cada alumno lo representaba de forma libre mediante las actividades de exploración plástica y el uso personal que cada alumno descubría, apropiándose del proceso e inventar plásticamente lo que satisficiera su intencionalidad. Esto favoreció la expresión visual ya que los alumnos experimentaron con materiales diversos, encontrando figuras más allá de lo mimético para expresarse.



Figura 5.3. Expresión visual de María (sesión 7)

En la sesión 7 el tema a representar era el amor y para ello María eligió utilizar las técnicas de tinta soplada y estarcido, recurriendo a pintura vegetal, popotes y cepillo de dientes, mientras que su estilo se asocia a la abstracción porque las figuras que plasmó se alejan de sus representaciones convencionales, esta información nos aporta elementos para identificar el papel de las actividades de experimentación plástica como potencializadores para el desarrollo de un aprendizaje imaginativo.

Forma escrita

Esta forma expresiva tiene como referencia inicial el argumento como ese hilo conductor que requiere una historia, pero a su vez sufre variantes resultado de la información que se va integrando al discurso. Este tipo de representación, se presencié en la sesión 1, al pedirles que escriban un breve texto utilizando tres adjetivos que los definan, Monserrat se describió como graciosa, inquieta y juguetona, e inventó: *a mí este día me encontré una payasita muy graciosa y a una niña inquieta (que) iba*

caminando y vi una perrita juguetona. En esta historia la niña es el narrador y aunque el texto es breve presenta a los personajes otorgándoles una característica a su personalidad y finalmente los sitúa en un escenario.

La forma escrita estuvo presente durante todo el proceso, pero fue en la sesión final cuando los alumnos a partir de un acto reflexivo narraron sus experiencias durante el taller denotando su juicio de gusto hacia las actividades realizadas.

5.1.2 La *cicâtrix* en la *aisthesis*, *poiesis* y *catharsis*.

Antes de ahondar en cómo fueron las transiciones de las formas expresivas, me resulta necesario señalar algunos instantes en los que estas formas dieron cuenta de los momentos propuestos por Jauss (2002) en una experiencia estética, para señalar su presencia como parte de este proceso.

Aisthesis

Identifico la *aisthesis* desde lo vivido en la propuesta de intervención, como aquella característica del ser humano en la que convergen una percepción abierta hacia una visión reflexiva y creativa, que nos ayude a comprender lo que sucede a nuestro alrededor. Como ocurrió cuando los alumnos observaban una imagen en la sesión 4.

En la siguiente imagen de la colina y el rostro, varios niños levantan la mano [...] se le da la palabra a Cris –se ve la cara de una señora-, otro niño –es una señora llorando-, en eso Edgar dice –también es una ilusión óptica-, la profesora Edith lo confirma –si por qué ¿qué otra forma se ve ahí?- Varias manos se levantan y una niña indica que los arboles hacen el cabello y el cielo su cara, algunos niños empiezan a explicar que una señora hace el ojo, un hongo forma la nariz y una piedra la boca, la profesora Edith refiere –depende de dónde se vea es la forma que se descubre-, [...] concluyen con la participación de Tania quien dice que es un bosque pero se forma la cara de una mujer.

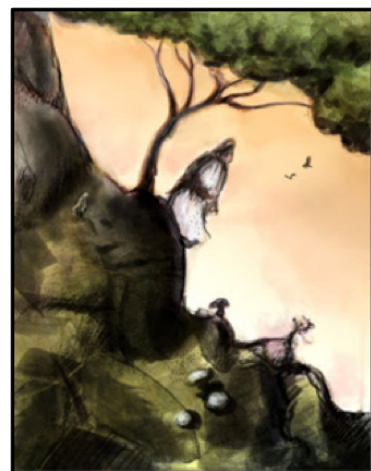


Figura 5.4. Ejemplo de efecto óptico, rostro y colina

Para poder descubrir que una imagen puede estar representando dos figuras distintas tuvieron que pasar por un proceso reflexivo en el cual notaron en profundidad la imagen y descubrieron la ilusión óptica.

La *aisthesis* se representó mediante la expresión oral de los alumnos, la cual permitió reconocer cómo los niños a través de la notación profunda, identificaban características más allá de la primera imagen que observaban, potencializando una toma de conciencia de su percepción de las cosas.

Poiesis

La *poiesis* es esta conciencia productiva para interpretar lo que hay a su alrededor, en este sentido los alumnos construyeron su realidad desde el lugar en que se encontraban tomando como referentes los elementos a su alcance, esta construcción de la realidad fue única a pesar de la interacción entre ellos, pues el lugar en el espacio ocupado por el niño nadie más lo podía ocupar en ese momento. Por lo tanto en cada sesión se constituyen más de 30 realidades de un mismo suceso, por ejemplo en la sesión 6, en que la indicación era construir entre todos un pájaro: *un grupo de niñas dicen que ya tienen la cabeza pero faltan los ojos, un niño les contesta: quieren un ojo y señala su ojo simulando quitárselo para dárselos.*

De la relación entre la *poiesis* y la *cicâtrix*, considero que si el alumno refleja una conciencia de lo que ocurre a su alrededor, tendrá más elementos para construir y mediante alguna forma expresiva, dar a conocer su posicionamiento ante eso que está experimentando.

Catharsis

Este elemento de la experiencia estética representa la liberación de lo intersubjetivo (lo simbólico en relación con lo sensible), es la búsqueda por llevar un juicio de identificación a otros contextos, en este sentido las *catharsis* tiene una movilidad mediante la cual encausan lo que les está generando la experiencia estética.

Conforme el alumno está en interacción (con los otros sujetos y los procesos de socialización y colectivización), se están gestando juicios de identificación. En la sesión 1 al repartir los objetos a los alumnos, para formar el collage, *los niños al recibirlo exclamaban ¡orales! o ¡ah!, acompañado de una sonrisa, mientras descubrían todo lo que tenían, llamaba su atención la pluma de pájaro y la pasaban por el brazo de algún compañero divirtiéndose con sus reacciones*, este fragmento pone en evidencia la liberación de la experiencia, que al ser compartida los niños se mostraban con más confianza en la expresión de sus sensaciones.

En resumen: la *cicâtrix* está constituida por las formas expresivas en el proceso de la experiencia estética, esa concientización de las habilidades perceptivas, mientras interactúan con la *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis* son cambiantes y pueden transitar de una forma expresiva a otra sin alterar la esencia de la experiencia. Esta peculiaridad es la que da paso a la transformación, en donde se reflexiona sobre las características que dan movilidad a la *cicâtrix* en la experiencia estética.

5.2 Transformación de las formas expresivas

La palabra transformar¹⁵ viene del latín *Transformâre* y significa hacer cambiar de forma a alguien o algo. Para efectos del análisis recupero el sentido de transformar para hablar del cambio de forma al que el niño recurre para expresarse siguiendo distintas vías, así como hacer evidentes las transiciones entre una forma expresiva y otra en un proceso de conocimiento, que está vinculado con la experiencia estética.

Para mí la transformación es un proceso por el que es posible representar mediante diversas posibilidades expresivas una idea o serie de ideas, estas representaciones pueden darse en un mismo momento para otorgar mayor claridad a lo que se está expresando, es como Lyotard menciona:

El ojo se halla en la palabra puesto que no hay lenguaje articulado sin la exteriorización de un <<visible>>, pero además está por hay una exterioridad al menos gestual, <<visible>>, en el seno del discurso, que es su expresión. Al perseguir esta doble exterioridad, tal vez se pueda recoger el reto lanzado por lo visible al lenguaje, por el oído al ojo, demostrar que la extensión gestual

¹⁵ Tomado del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

originadora de profundidad o de representación, en lugar de poder significarse en palabras, se extiende orlándolas como su poder de significación y también que es la cuna de su poder de expresar, que así las acompaña, que les es la sombra, en cierto sentido su fin, en cierto sentido su principio (1979, p.32-33)

Por tanto encuentro en la transformación un medio en el que confluyen las palabras, imágenes y el movimiento corporal, para expresar los significados construidos por los sujetos al momento de vivir y reflexionar en torno de la experiencia estética, acción ligada a la *catharsis*.

La posibilidad de la transformación de las formas expresivas surge de reconocer que cada persona que coincide en un tiempo y espacio con otra lo vive de forma distinta, a pesar de poseer códigos culturales afines como la palabra, la escritura y la simbología. Ya que la experiencia estética rompe estos códigos al posibilitarnos notar en profundidad más allá de lo evidente.

Es así como la realidad que yo interpreto de lo sucedido en el aula, quizá a través de la mirada de algún otro participante en esta propuesta sería muy distinta, por ejemplo la profesora del grupo escribió sobre la sesión 6 [...] *aunque no se cumplió el propósito que era formar una paloma o un ave, entre todos, con el rasgado de periódico, pudieron observar que en algún momento estuvieron unidos para intentarlo, pero, a mí me pareció que el ave sí se formó, por lo tanto valdría la pena preguntarnos ¿para la profesora Edith cómo tendría que haber sido el ave, para considerar que sí se logró construir? o ¿con qué referentes contamos cada una para decir que algo es un ave?* Con ello, no digo que yo tenga la razón, simplemente cabe tomar en cuenta los parámetros con los que una persona respalda el sentido de lo que ocurre, esa conciencia productiva a la que refiere la *poiesis*.

No es mi intención negar la existencia y funcionalidad de los códigos preestablecidos como vías en la constitución social y cultural, pero considero necesario abrirnos a la idea de expresar lo que experimentamos, a través de formas de representación distintas, creando nuevos medios de relacionarnos con el mundo. En consecuencia tendríamos una apertura de pensamiento, en que cada sujeto se reconozca a sí mismo en las esferas sensorial, emocional y cognitiva, en correlación unas con otras, para dar

paso a una identificación social, lo cual contribuye al proceso de transformación del sujeto y de su entorno, eso que Dewey denomina *hábito en la experiencia educativa*.

Centro del proceso de transformación son las formas expresivas, mismas que estamos acostumbrados a ejecutar aisladamente, pero esto en la cotidianidad es sólo una creencia pues siempre estamos representando bajo diversas vías lo que sucede en nuestra mente al mismo tiempo, como explica Danto (2002, p.88) “el rechazo deliberado de una forma de representación implica un rechazo a toda forma de relacionarse con el mundo y con los seres humanos pues al ser seres complejos requerimos de múltiples medios para interactuar con nosotros mismos, pero al mismo tiempo con los otros”.

Otra característica que constituye la transformación es la impermanencia, pues apunta a un cambio de la representación que hacemos de las cosas, permitiéndonos reordenar la realidad, acercándonos a nuevas maneras de configurarla, jerarquizando y sintetizando nuestras ideas hacia una comprensión de ésta.

La transformación de las formas expresivas en relación con la *aisthesis*, *poiesis* y *catharsis*, es también un medio de vinculación entre la experiencia estética y la experiencia educativa. En la intervención el pensamiento sensible se identificó como lo que motivó el interés de los niños por conocer más acerca de un tema y conectar información ya conocida con la vista en la clase de educación artística. Tal fue el caso de Roberto en la sesión 6, la experiencia estética vivida le llevó a conectar información guardada en su memoria para dar sentido a la experiencia presente, el alumno parte de experiencias previas para explicar el fenómeno de la ilusión óptica, esto lo realiza en varios momentos de la sesión:

Momento 1: Cuando argumenta por qué identifica las imágenes con efectos ópticos, Roberto dice que su tío le enseñó en su celular una imagen de un pintor que hizo un lago que había arriba elefantes y abajo parecían cisnes.

Momento 2: Al explicar en qué consiste la actividad plástica (tinta soplada), el niño comenta *esto ya lo había visto en un programa y lo hacían en una especie de acrílico*.

Al hablar de transformación en la *cicâtrix* se habla también de liberación, pues al buscar distintas formas de liberar nuestros pensamientos, es como respuesta a la

interacción que todo ser humano tiene con su entorno y que como parte de la experiencia estética identificamos en la catharsis, al respecto Juan Blanco Ilari en el análisis que realiza de la obra de Albert Camus¹⁶ comenta que, en el relato no hay elementos ociosos. El azar se [transforma] en necesidad en virtud de la trama (p. 105), lo mismo ocurre en la experiencia, lo que no sabemos cómo expresarlo de forma oral, lo podemos hacer mediante formas corporales o escritas, como resultado de una necesidad de liberación.

Lo antes mencionado se refleja claramente en el relato final de Ángel:

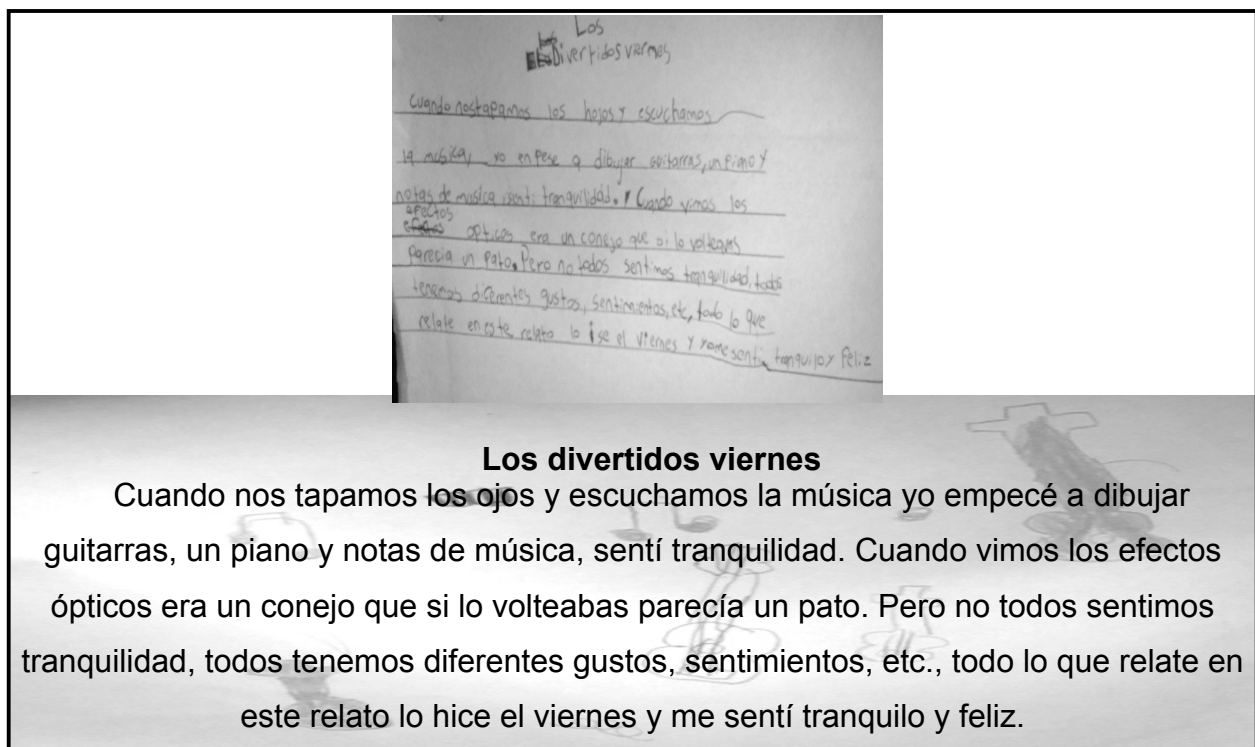


Figura 5.5. Expresión escrita, narrativa de Ángel (sesión final)

En él podemos encontrar como al narrar las actividades, no menciona todas sino las más representativas en el orden de importancia, no en cómo sucedieron, por otra parte está reconociendo que lo que él vivió y cómo se sintió, no necesariamente fue así para todos.

¹⁶ Ilari, J. (2013). Albert Camus. El arte como transfiguración de la experiencia: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/50997/59280>

Con la transformación se le otorga profundidad y permanencia a lo que se expresa mediante las distintas formas, estas se presentan en simultaneidad e interrelación, haciendo referencia a estructuras complejas del pensamiento en que se considera un momento, a partir de perspectivas que convergen en la búsqueda de múltiples vías de expresión, por otra parte estas formas de representación permanecen en nuestra memoria corporal y cognitiva, pero al mismo tiempo se deja una huella tangible o intangible de la experiencia a través de una expresión visual, escrita, corporal u oral.

Dentro de la experiencia la transformación resulta compleja porque con cada forma expresiva se evidencian distintos elementos del mensaje a representar, resultado de la *aisthesis*, ese proceso perceptivo-reflexivo. Por lo tanto dependiendo de las forma que el sujeto que está experimentando la experiencia emplee manifestará la información seleccionada, pero al mismo tiempo estará ocultando otra, lo que quiere decir que en la transformación de la experiencia, tanto en su faceta de acción dinámica como en los momentos de aparente inmovilidad se están comunicando cosas, resultado de una valoración crítica de lo notado en profundidad.



Figura 5.6. Producción visual y escrita de Carlos en la sesión 2

Al observar la figura 5.6, se puede comparar cómo la expresión visual aporta elementos que la escrita no, como el color, mientras que la escrita nos da otras características como el significado y la emoción, que si bien el color puede ser un

referente del dolor que sintió cuando se cayó de la bicicleta, no es tan evidente como en el escrito. Es por ello que las formas expresivas se complementan entre sí, como señalaba arriba, cada una muestra algo y a la vez lo oculta o lo hace menos evidente o simplemente lo confirman.

Un aporte de la transformación de las formas expresivas, que da paso a la segunda subcategoría es responder a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, en este sentido existen ideas y emociones que posiblemente no podemos o no poseemos la destreza para expresar con palabras, pero quizá con una imagen o de forma escrita se acerque más, lo cual apoya en la significación de la experiencia escolar (beneficiando el aprendizaje). Aunado a esto, mediante la transformación se tiene la posibilidad de apoyar y mejorar el diálogo en el aula, ya que se promueve la búsqueda de nuevas vías de comunicación.

En el siguiente apartado se busca establecer de forma general algunas características de la significación como parte primordial en la experiencia estética, consolidando a la *cicâtrix* como elemento más de la experiencia estética a la que he referido a lo largo de la investigación.

5.3 Significación de la experiencia

La significación es una acción vital del ser humano para acomodar o jerarquizar lo que percibimos del entorno, este acto de clasificación y conexión de la información lo realizamos a partir de información previa y nuestras sensaciones, por ello no podemos decir que significar es sólo un acto de decodificación, también es un acto de interpretación de realidad.

Para comprender la significación es importante nombrar el signo y el símbolo. Sin ahondar en los debates que les rodean, puntualizó que para efectos de este análisis el signo representa la mínima abstracción gráfica de un término, mientras que el símbolo “es cualquier artificio por medio del cual



Figura 5.7. Alternativa de los alumnos para representar el amor (técnica, clorografía)

podemos hacer una abstracción” (Langer, 1967,p.11) cuyo significado es establecido culturalmente y por tanto es compartido por una comunidad; esta reflexión se cristaliza cuando los alumnos en la sesión 7, al pedirles que representarán el amor sin recurrir a la coloquial figura del corazón (<3), su forma de resolverlo fue un digno afín que a ellos les evocara sensaciones similares a la imagen de un corazón, transfiriendo ese significado a formas de estrella y nubes.

Durante la intervención se abrió la posibilidad de significar a través de medios distintos a los convencionales, al propiciar una notación profunda y actividades de exploración plástica derivando en formas expresivas que remiten a la existencia de un discurso, y el centro en este proceso es el símbolo como un elemento que conjunta a la figura y al mismo tiempo al relato, como características que coexisten para establecer el sentido de lo que se quiere expresar:

“Un discurso es algo denso. No sólo significa, expresa. Y si expresa, se debe a que también posee un bullir consignado en él, un movimiento, una fuerza, para levantar la mesa de las significaciones mediante un seísmo que da paso al sentido.” (Lyotard, 1967, p.33), y la experiencia estética en sus cuatro etapas (*aithesis, poiesis catharsis* y *cicâtrix*) son una alternativa para desencadenar ese seísmo.

Con la toma de conciencia de la experiencia se le da sentido a lo vivido, entendiendo el sentido como ese elemento que explica y estructura los hechos y objetos desde distintas posiciones, Lyotard (1979, p.58) las presenta como el sentido en interioridad que es la significación (Sinn), y el sentido en exterioridad, la designación (Bedeutung). El primero es ese proceso en el que el sujeto otorgará a los objetos una explicación de lo que son a partir del pensamiento sensible, mientras que el sentido en exterioridad es esta nominación a través de distintas vías, por lo regular lo hacemos mediante el lenguaje pero también esta lo corporal, visual y escrito para este fin. Cabe mencionar que estas dos funciones del sentido son inherentes entre sí, ya que el sentido en interioridad es un primer momento en que aún no se consolida la abstracción del suceso a significar, lo cual ocurre hasta que éste ha sido exteriorizado, en el caso de la experiencia estética mediante las formas expresivas.

Es por lo anterior que cuando sonaba la danza Húngara No. 5 en la sesión 5, conforme Lily escuchaba la música se iba sintiendo bien, remitiéndole a una serenata y a la sensación de que cuando fuese grande podía ser querida, pero no lo dilucidó desde un inicio, esto sólo lo pudo plasmar en un primer momento con un dibujo (figura 5.8), posteriormente al quererlo escribir tuvo que indagar (oralmente) con la profesora cómo se llamaba esa acción que recordó (la serenata), y expresó esta sensación del sentirse querida; podemos reconocer como la alumna le otorgó una significación (sentido interno) que se fue consolidando progresivamente al designarlo (sentido externo) con las formas expresivas, primero la visual, posteriormente la escrita y oral, y cada una le fue dando solidez a la significación, evidencia de su pensamiento sensible y simbólico.

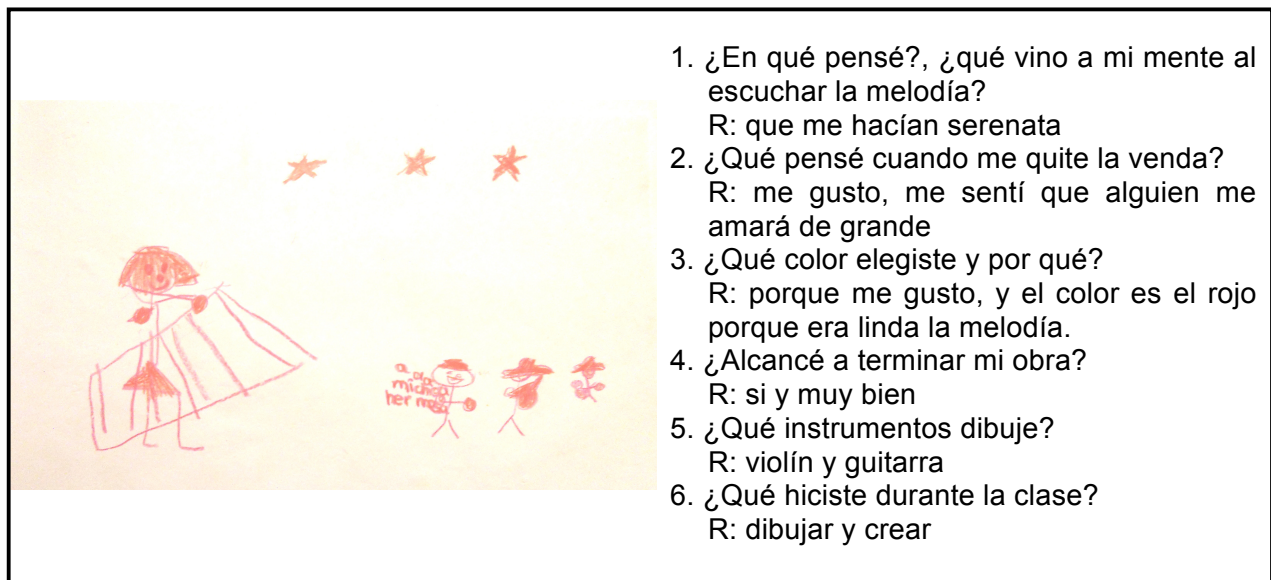


Figura 5.8. Expresión visual y escrita de Lily en la sesión 5

En la significación experiencial las formas expresivas son símbolos de la experiencia al representar a la *aisthesis*, *poiesis* y *catharsis*, de no existir esta relación las formas expresivas dejarían de ser parte de la experiencia estética. La significación es cristalina, se evidencia por la inmediata presencia del significado y la transparencia del significante, se ha opuesto a la densidad de la designación, esa distancia que hace que

aquello de que hablamos lo tengamos a la vista o miremos y procuremos aproximarnos (Lyotard, 1967).

Encontramos en la significación de la experiencia conexiones de ideas que se expresarán con signos y símbolos, pero sólo si son resultado de un proceso de percepción y conciencia productiva, que el niño otorga un lugar a cada forma expresiva y lo que en ella se presenta y en ese momento comienza a significar, con ayuda de las relaciones que va entretejiendo de los elementos resultantes de la interacción con su entorno.

Lo anterior resulta del siguiente momento en la intervención. En la sesión 1 se les pidió que hagan un collage a partir del objeto que quisieran, al sentir este objeto, sus sensaciones los remitieron a una previa, que en el collage se representó. Al final se les pidió que explicarían su representación visual; en el primer collage el niño refiere que de todo lo experimentado asocia el frío con el aluminio y por ello realizó el robot, en el caso del 2º collage el niño refiere a haber plasmado un payaso ya que para él fue más representativo el color en la clase.

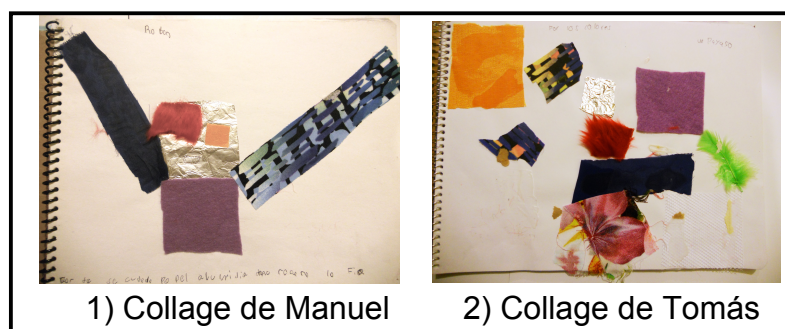


Figura 5.9. Narrativa visual de Manuel y Tomás (sesión 1)

En la intervención los niños identificaron sus sensaciones previas, pero no fue hasta el momento de significar la información actual que se consolidaron, en este sentido la experiencia educativa tiene cabida a la par de la estética porque al establecer una relación entre experiencias en que reconstruya sus saberes se está gestando la experiencia educativa, mientras que la estética fue el detonante que potencializó que el niño descubriría las significación en su experiencia a partir de una notación profunda.

Este suceso presenta claramente la expresión del niño resultado de una experiencia estética.

Suele ser necesario el distanciamiento, para otorgarle un sentido educativo a la experiencia estética, a este respecto se tiene la aportación de la profesora cuando comenta que:

[...] antes era así de ¿a ver dígame como lo hago no? ósea de hecho cualquier trabajo cualquier producto incluso me decían pero le podemos hacer como la maestra Maya con el cloro o pegar como un collage ósea si les ha pegado como que si ha tenido cierto impacto y ya a partir de que han tomado las sesiones creo que si, como que se atreven a hacer ciertas cosas que antes no podían hacer, buscan otras alternativas, ósea para ellos un dibujo antes era si pero que tengo que hacer, ahora me dicen... con lo de la ilusión óptica es que en realidad [mi dibujo] es esto [muestran su dibujo], no parece pero si es, entonces, como que si les ha servido bastante el hecho de no sé, como que tener tanta diversidad en cuanto al material, las técnicas la... no sé, cómo que la capacidad de poder hacer algo sin que te digan exactamente cómo hacerlo.

Este testimonio es la evidencia de que algunos niños con la propuesta de intervención experimentaron una experiencia estética y educativa, ya que los aprendizajes que resultaron de la experimentación plástica fueron retomados y puestos en práctica en otros contextos.

En resumen: la significación experiencial es un elemento para identificar si en la experiencia que el niño está viviendo existió una modificación del sujeto y de su entorno, recordemos que esto es la representación del *hábito*, una de las características de la experiencia educativa. Y al identificar el sentido y el significado que el alumno otorga a lo que vivió nos podemos dar cuenta si está presente o no esta movilidad y por ende en qué medida existió una relación entre la experiencia estética y educativa.

5.4 Recapitulación de la experiencia estética

Con las categorías entrelazadas, los elementos que conforman la experiencia se conectan de forma distinta, constituyéndose como una unidad que se construye en medida que el niño toma conciencia de lo vivido, cabe señalar que esta representación es una abstracción de como visualizo que una persona va constituyendo su experiencia

estética, es decir cómo se va entretejiendo su pensamiento simbólico y sensible, para realizar esa valoración crítica de lo que fue notado por el sujeto (figura 5.10).

La experiencia estética en el ámbito educativo no siempre lleva el mismo orden, este dependerá de cada persona y el ambiente en el que se esté desarrollando, aunque usualmente inicia la *aisthesis*, en medida que se va percibiendo se da la *poiesis* que retoma la información apreciada para estructurar la realidad en la que se está desarrollando; mientras todo esto sucede, con la información a nuestro alcance, enmarcada por nuestras sensaciones y emociones, comenzamos a construir nuestro juicio de gusto, y en esta búsqueda por significar lo que sucede puede allegarse de experiencias pasadas para dar continuidad a la experiencia.

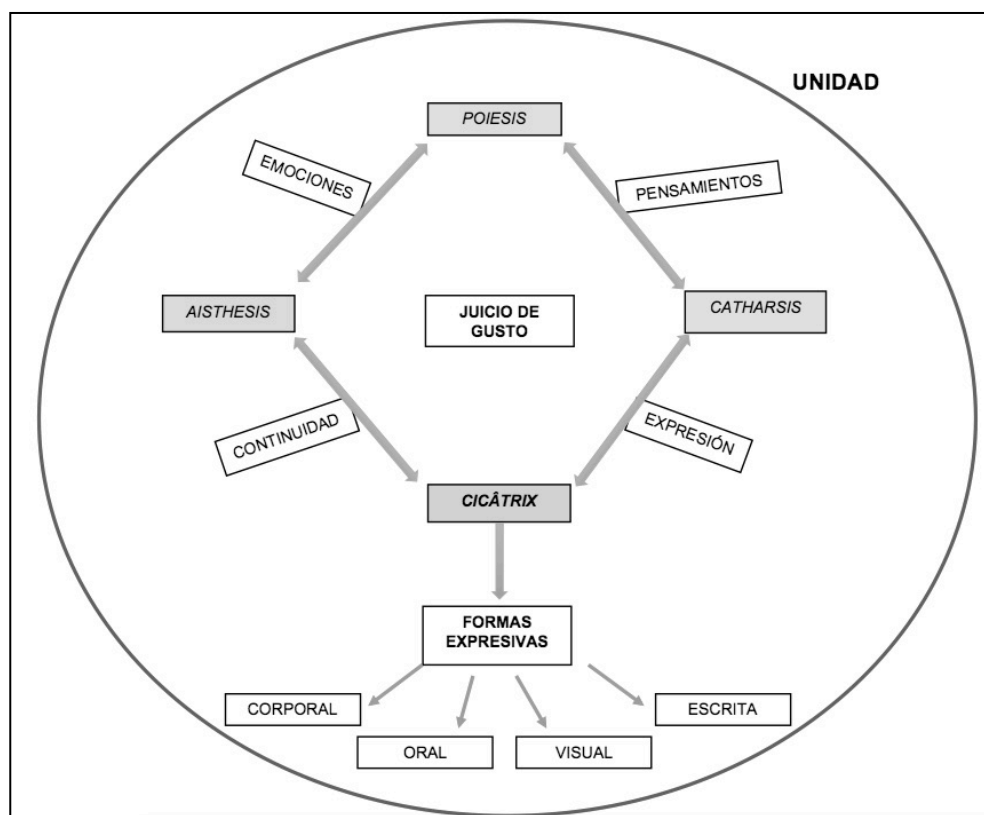


Figura 5.10. Relaciones de los elementos de la experiencia estética, resultado de la intervención

En tanto la persona interactúa con lo que le rodea, se da paso a la *cicátrix* para recurrir a la forma más idónea de expresar nuestros pensamientos y sensaciones

surgidas del proceso antes descrito, cuando esto se desarrolla la persona se posiciona mediante elementos de identificación que asocia con la expresión de lo que la experiencia le está generando (la *catharsis*), y finalmente puede recurrir nuevamente a otra forma para expresar el significado que le otorga a lo vivido e identificar su lugar en él.

Los componentes de la transformación de las formas expresivas se interrelacionan entre sí coincidiendo en tiempo y espacio siendo la **simultaneidad** un punto recurrente y por lo tanto característico de la transformación, tomando en cuenta que nunca se encuentran solos o estáticos, pues la manera en que se relacionan los elementos que dan forma a este tipo de experiencia siempre es distinta, la simultaneidad está presente como un elemento más en la movilidad y conjugación de la experiencia estética y educativas, ya que a través de la continuidad como característica de la experiencia los alumnos estarán más cerca de vivir un proceso transformador.

En resumen: considero que las redes conceptuales que hasta este punto del capítulo se han presentado, son el medio para aterrizar la transformación como esta característica que surge del vínculo entre las formas expresivas y la experiencia estética en el marco de una práctica educativa, mismas que se han enriquecido con evidencias que esbozan las facultades sensoriales, sensibles e intelectuales desarrolladas por los niños en el marco de la educación estética, pero sólo fueron fragmentos, por lo tanto a continuación se da seguimiento al caso de un alumno con la intención de presentar la experiencia estética y la interacción de sus elementos como unidad, dando cuenta del proceso de Nicolás en una de las sesiones de la intervención.

5.4.1 La *cicâtrix* en la realidad educativa. La integralidad de la experiencia estética

En la sesión 5 Nicolás se mostró participativo en todo momento, antes de tocar la melodía (Danza Húngara No.5), el alumno había elegido para trabajar el color rojo, pues era su favorito en ese momento. Ya con los ojos cerrados colocó el color al borde del papel a la espera de escuchar algo, la melodía inicia, al principio no plasma nada en su hoja, se queda quieto tratando de identificar lo que sus oídos escuchaban, señal

de la apertura de sus canales perceptivos, esa primera notación que comienza a conectar, estructurar y abrirse a lo que el entorno le ofrece, la *aisthesis* se ponía en juego.

Pasados unos segundos su mano mueve el lápiz sobre el papel realizando movimientos fluidos y continuos por toda la hoja, conforme avanza la melodía su brazo se mueve con más intensidad, como si la energía surgiera del color y se expande por todo su cuerpo, empieza a moverse por completo de un lado al otro al ritmo de la melodía, era tanta su energía que por momentos el color salía de la hoja, al sentir esto de inmediato regresaba a ella y continuaba pintando.

Cuando la melodía iba más suave sus movimientos la imitaban, plasmando trazos suaves, lentos y más cortos, cuando la melodía se escuchaba con mayor intensidad sus movimientos eran más fuertes, veloces y trazos más extensos, en un momento cercano al final, el color se despegó del papel por la necesidad de marcar varios puntos continuos en comunión con lo que la melodía presentaba.

Mientras la melodía se escuchó, fue un verdadero deleite observar a Nicolás (figura 5.11), aquellos movimientos tan espontáneos y fluidos sólo evidenciaban la conciencia de su propio cuerpo, ese equilibrio mente y cuerpo que le permitía liberar las sensaciones que la música producía en él, los movimientos surgían por si solos en comunión total con lo que se escuchaba.



Figura 5.11. Imagen de Nicolás plasmando las sensaciones que le generó escuchar la Danza Húngara No. 5

Cuando terminé la danza, de inmediato Nicolás dejó el color y se quitó el paliacate del rostro para observar su trabajo, apenas estaba descubriendo lo que pintó y en

seguida regreso la venda a sus ojos pues se indicó que aún debían permanecer con los ojos vendados, ya con la venda puesta debía pensar en qué color le pondría a la melodía previamente escuchada, mientras hacia su elección se acomodaba la venda y se movía como si la música aún estuviese sonando en todo el salón.

Cuando se quitó la venda de los ojos observa su trabajo y de inmediato comienza a ver los de sus compañeros más cercanos, al terminar de observar toma su hoja para mostrársela a otro niño, empieza a moverse con ella y agrega dos trazos más al dibujo, mientras la profesora les pide saquen de su lapicera el color que pondrían a la música que acaban de escuchar.

Por las acciones del alumno lo que observamos en el trabajo plástico, el tema es el movimiento de sustancias líquidas, el rojo representa la sangre y el azul el mar. La expresión como elemento central de esta forma visual se manifiesta con el dibujo que realiza, pudiéndolo catalogar como no figurativo pues se aleja del dibujo mimético y en su lugar plasma líneas libres, derivación de los movimientos realizados durante esta parte de la actividad.

Si observamos el trabajo visual (figura 5.12) desde su dimensión técnica, podríamos situarla como expresionismo abstracto, centrandó su carga expresiva en los colores y las formas, descartando una relación con la realidad, lo ubico en esta corriente porque él construyo su propia forma de plasmar lo que escuchaba siendo rayas libres y en diversas direcciones el medio que encontró para relacionarse con el espacio, la melodía y los materiales en la realización de su obra plástica.



Figura 5.12. Expresión visual de Nicolás (sesión 5)

Nicolás saca el color azul, con él debía iluminar lo que le falta a su dibujo mientras escucha una vez más la melodía, esta vez con los ojos destapados. Cuando inicia la música, se toma un momento para comenzar a iluminar, lo primero que hace es mover la cabeza al ritmo de la música, empieza a pintar y de su mano una vez más emanan líneas en varias direcciones tratando de seguir la música, poco a poco muestra movimientos más intensos, conforme la melodía lo hace, como si buscara completar la música con movimiento, esta vez con mayor soltura pues al poder mirar su hoja mide el espacio para realizar los trazos.

Miriam observa a Nicolás, admirada por la forma en que está realizando su trabajo, Nicolás se percata de ello y comienza a moverse con mayor fuerza y en su rostro se evidenció una gran sonrisa, es a partir de sus sensaciones corporales que el niño toma conciencia y relaja su cuerpo, dejando fluir su sentir en ese momento, al tiempo que la risa de su compañera representa una señal de agrado a lo que él está haciendo y por ello reafirma su expresión corporal en señal de identificación.

Ante los movimientos de Nicolás, Miriam se ríe, en eso la profesora Edith dice –Ya Miriam- cada alumno regresa a su trabajo y siguen iluminando, continua un fragmento pausado de la danza, Nicolás realiza movimientos cortos como si estuviera detallando su trabajo, al iniciar una vez más el fragmento con mayor intensidad, Nicolás paulatinamente vuelve a manifestar movimientos más marcados y fluidos, que inician en su brazo pero se expanden por todo su cuerpo, a tal grado que, por momentos aunque está sentado con las piernas cruzadas logra hacer muelleo con sus piernas, así continua hasta el final de la melodía.

Inicia la ronda de preguntas en torno a lo escuchado, mientras tanto Nicolás manipula el paliacate y se mueve constantemente en su lugar, comenta que uno de los instrumentos que escucho fue la trompeta, continúan las preguntas y el alumno no deja de moverse, y simular tocar una guitarra, al percatarse de esto la profesora Edith le dice -¡Nicolás ya!, después de unos minutos, yo les pregunte si alguien quería compartir porque eligió esos colores, Nicolás aporta:

Nicolás: porque me hace feliz el rojo

Profesora Mayari: ¿por qué asocias el rojo con felicidad?

Nicolás: porque es el color de la sangre

Profesora Mayari: ¡ah! (se acerca y lo observa el trabajo de Nicolás) Y luego, ¿por qué elegiste el otro?

Nicolás: (Eligió el azul) porque me gusta el agua

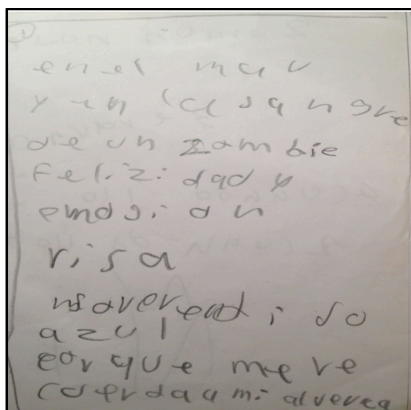
Profesora Mayari: ¿la melodía te recordó el agua?

Nicolás: si

El discurso oral de Nicolás es guiado por las preguntas realizadas por la profesora, pese a ello podemos reconocer elementos de la expresión oral, en un primer momento planifica su discurso rápidamente para contestar, evidenciando un dominio de su conocimiento del tema, mientras que en las habilidades respetó la dinámica de los turnos al hablar, en lo referente al grado de explicitación del significado su habilidad no se mostró tan clara, pues sus frases no comunicaban con claridad lo que el niño quería decir, pero al estar guiado por preguntas ayudó a que Nicolás seleccionará mejor los recursos a utilizar para expresarse.

Participan otros niños y luego la profesora les pide peguen su trabajo en el cuaderno de marquilla, Nicolás atento a ello pega cuidadosamente su hoja, y comienza la parte escrita en que debían contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué vino a mi mente al escuchar la melodía?
2. ¿Qué pensé de mi dibujo cuando me quité la venda?
3. ¿Qué color elegí y por qué?
4. ¿Alcancé a terminar mi dibujo con el tiempo que duro la melodía?
5. ¿Cómo están en ese momento?



Sus respuestas fueron...

1. En el mar y en la sangre de un zombi
2. Felicidad y emoción, risa. Sorprendido
3. Azul porque me recuerda a mi alberca

Figura 5.13. Testimonio escrito acerca de lo ocurrido en la sesión 5

Al leer sus respuestas encuentro una carga emocional (pensamiento sensible) de lo que le genera su trabajo que da cuenta de su expresión visual realizada en la sesión, pero esto no limita su significación (pensamiento simbólico) en cada forma expresiva.

La clase concluye con las participaciones de Pablo y Carlos, que comentan que la música les pareció divertida y luego les dio miedo, Nicolás añade que le dio tristeza porque cuando era pequeño ya había escuchado a una orquesta y se sintió así. La plática entre los tres da cuenta de la *catharsis* como este momento en que comparten lo que les generó la melodía, liberados de los formalismos sociales como cuando decimos que algo estuvo bien por compromiso o pena. De igual manera la aportación de Nicolás me llevó a pensar en la asociación que establece entre una experiencia pasada y la actual.

El juicio de gusto se fue construyendo a lo largo de la sesión en la que al explicar lo que su trabajo le genera dio una significación a su experiencia, para él implica un gusto guiado por la evocación y el recuerdo, en el que disfruta la melodía, pero a la vez le significa tristeza, lo cual se confirma con el constante movimiento de su cuerpo durante toda la clase, pues recordemos que las sensaciones corporales no son sencillas de ocultar y el movimiento del niño, era reflejo de su estado emocional.

A manera de cierre Nicolás tuvo una experiencia estética, misma en la que se entretejen los diversos elementos que la componen, su experiencia fue única e irrepetible, cada forma expresiva a la que recurrió no siguió un orden preestablecido y por momentos una reforzaba a la otra gracias a la simultaneidad; el proceso se evidenció de forma visual en su obra plástica, la oral y al mismo tiempo escrita, la corporal aunque es menos evidente, dejó huella por los movimientos realizados a partir de la música y ahora se encuentran en su memoria corporal, que en lo futuro podrá ser precedente en la construcción de una experiencia educativa.

Finalmente con esta descripción se pone en evidencia que la transformación de las formas expresivas apoya al alumno en el descubrimiento del mundo con mayor libertad, el aula se convierte en un laboratorio en el que entre todos los integrantes construyen nuevas pautas culturales y de comunicación.

5.4.2 El docente de grupo. Esbozos de una danza

La profesora por momentos experimentó elementos que podrían ser indicios que la acercaron a una experiencia estética, a continuación recapitulo algunos que denotan como la profesora Edith vivió la propuesta de intervención. Para ello recurro a la descripción, un escrito realizado por ella y su testimonio en entrevista formal e informal.

Un primer momento a presentar es la relación de la profesora Edith con la planeación, ésta fue esencial para su participación, ella la seguía y consultaba constantemente durante la sesión, favoreciendo la clase, sobre todo al retomar las preguntas guía. Al consultar la planeación la docente proponía las preguntas con la redacción adecuada en pro de detonar la expresión y por momentos reflexión de los niños, sin embargo en esta triada: docente, planeación y preguntas me percate que la profesora comenzó a dar oportunidad a proponer otro tipo de preguntas, sin embrago, no basta con presentar la pregunta tal cual está en la planeación, pues la docente en su discurso para plantear ciertas preguntas, manifestaba un juicio y/o respuesta anticipada de la misma, como ocurrió en la sesión 6 cuando les pregunto:

[...] ¿qué tuviste que hacer para formar el ave?, da tiempo para que contesten mientras eso sucede Juan y Ángel que están en la parte de atrás están acostados jugando con una pluma y un pedazo de periódico, la siguiente pregunta es ¿les costó trabajo y por qué? Ella les dice que cree que si les costó trabajo (mientras escriben separa a unas niñas que están muy juntas y les pide se sienten bien), la última pregunta fue ¿qué hubieras hecho para poder hacer el ave entre todos?, y aclara que como no pudieron hacer el ave entre todos ¿qué hubieran hecho para lograrlo? [...]

Cada que les decía una pregunta ella daba por hecho lo que había pasado, sin dar oportunidad de saber lo que ellos opinaban, sería pertinente pensar en los tipos de preguntas que formulamos, pero igual de importante es tomar en cuenta como las presentamos para no predisponer las respuestas de los alumnos y poder entablar un verdadero diálogo.

Continuando con los cuestionamientos, la profesora siempre prefirió iniciar las sesiones, momentos caracterizados por las preguntas generadoras, esto hizo evidente cómo logró apropiarse de la formulación de preguntas más abiertas, que propiciarán la

interpretación. En la sesión 4 en que observaron las imágenes con efectos ópticos, la profesora lanzaba preguntas cerradas, pero las acompañaba con otra pregunta abierta para que los alumnos comentaran, por ejemplo: *¿sí distinguen la silueta de perfil?, ¿qué otras cosas observan? o ¿cuántas formas logran ver?, ¿en dónde lo observas?* generándose una discusión que con el tiempo desencadenó en una notación profunda.

Como ya se mencionó la profesora se limitó a seguir la planeación favoreciendo el planteamiento de las preguntas, pero al mismo tiempo limitó la adecuación *in situ* de las actividades, en respuesta a lo que sucedía con los alumnos, repercutiendo en los tiempos de la clase. En la sesión que ella dirigió por completo (la 6), no se logró concluir porque se extendió la actividad en que debían construir un ave entre todos, debido a que la profesora no decidía cerrar la actividad y pasar a la siguiente, como se señala a continuación en el registro de observación:

[...] han pasado 31 minutos de la sesión, [...] al observar el centro se logra apreciar como el pájaro va tomando forma pero la profesora les comenta que aún no lo ve, la profesora Edith parece no saber cómo terminar la actividad, se aproxima a la profesora Maya y le pregunta si a fuerza lo deben terminar, ella le responde que cuando lo considera prudente puede continuar, sin observar lo que llevaban la profesora Edith inmediatamente les dice que el tiempo terminó, que vayan por su lapicera y se sienten[...]

por ello ratifico la importancia de la planeación, pero al final es sólo un referente en el aula, pues la participación de los niños va guiando, proponiendo y por tanto modificando la planeación en caso de ser necesario siempre en pro del logro del propósito.

La posibilidad de construir las actividades junto con los niños surge de una planeación abierta que presente actividades guía que puedan ser sujetas a cambio, ya sea en la secuencia o eliminar actividades para dar mayor temporalidad a otras por su riqueza en contenido.

La puesta en práctica de las actividades plásticas que los niños experimentaron bajo la coordinación de la docente del grupo siempre se caracterizaron por dar prioridad al orden y limpieza, como ejes para el cuidado de su salud, esta particularidad resultó favorecedora, ya que fue una forma más de hacer conscientes a los niños de su propio cuerpo a partir de su cuidado. Presentar al inicio de las actividades plásticas

indicaciones para el cuidado de su cuerpo ayudó a que los niños se pensarán corporalmente, en los movimientos a realizar durante la actividad, siempre teniendo cuidado de ellos y los demás, proponiendo la identificación de lo ético en vinculación con la experiencia estética.

El proceso que la profesora vivió abrió una posibilidad de cambio en su práctica docente, en pláticas informales, constantemente me comunicaba que con las actividades de la propuesta se daba cuenta de lo importante que es, que los niños se expresen y digan lo que sienten, y actualmente considera que:

[...] todas estas (actividades) por ejemplo que he hecho contigo, creo que tienen mucho más estructura y un propósito como muy específico, que desarrollan ciertas capacidades y habilidades en los niños que nada mas así, ósea abrir el libro que yo lo he compaginado y tratado de compaginar el libro con lo que viene en la enciclomedia y es como un poco difícil no,

para ella siempre había sido un enigma cómo trabajar la educación artística y como consecuencia de la experiencia con la intervención argumenta que está empezando a planear su clase de educación artística con la estructura de la propuesta, en su discurso identificó una conciencia productiva (*poiesis*).

Si bien la propuesta estuvo dirigida a los alumnos, al observar y escuchar a la profesora, también incidió en ella, la sensibilizó y representó una apertura a nuevas formas de trabajar en el aula. Lo que llevó a la profesora a darse cuenta de las posibilidades que tendría un cambio en la forma de proponer una educación artística más libre, fue al experimentar con la propuesta de una educación estética que apele al desarrollo de la percepción y el reconocimiento del otro por encima de un estándar a cumplir o una calificación que colocar.

La profesora siempre se mantuvo en seguir una línea de autoridad reguladora del orden, pero por momentos ella se dejaba sorprender por lo inesperado de las participaciones de los alumnos que sin haberlo enseñado con anterioridad, los alumnos lo iban descubriendo, tal fue el caso en la sesión 4:

[...] en la primera imagen (foto 3. Pato-conejo), 10 niños levantan su mano y comentan que es un conejo, Roberto dice que es un conejo al revés, la maestra Edith le dice que ¡muy bien! (su expresión facial denota sorpresa y alegría),

El asombro de la profesora denota la *aisthesis* desde una notación en profundidad. Esta se debió a que muchas veces como docentes nos cuesta trabajo manejar la incertidumbre, es por ello que las clases son tan dirigidas o se da a conocer el conocimiento y posteriormente se repasa. Pero en la sesión las aportaciones de los niños eran construcciones personales surgidas de sus experiencias previas que la docente no esperaba ya que ese tema nunca lo habían visto en clase, por lo tanto la expresión corporal de la profesora Edith reflejaba satisfacción al atestiguar la construcción del conocimiento generado en colectivo.

El proceso que vivió la docente de grupo ante una dinámica más participativa por parte de los alumnos, se reflejó a través de distintas formas expresivas, pero cada una de éstas comunicaba mensajes distintos; esta variedad fue evidencia de un cambio en las certezas de la profesora en torno a la enseñanza. Por ejemplo, cuando ella daba una indicación verbal era exacta y limitante, pero corporalmente dejaba de pararse enfrente y se mezclaba entre los niños observando lo que los alumnos hacían, esto restaba fuerza a la indicación tajante hacia los alumnos. La única forma expresiva que la profesora no experimentó fue la narrativa visual.

Su narrativa testimonio de la expresión escrita fue sobre la sesión 6, que dice haberle gustado mucho, aunque en el contenido del texto existe un doble discurso, por un lado habla de los aportes del trabajo pero al final señala que no funcionó la actividad a causa de acciones de los niños. Es como Bruner señala “nosotros por lo general “vemos” a los demás guiados por persuasiones y disposiciones permanentes, mientras que nos consideramos a nosotros mismos más sutilmente gobernados por nuestras circunstancias” (2003, p.99) y la profesora en su escrito señala, que la sesión no funcionó por las circunstancias que la rodeaban evadiendo lo que sus otras formas expresivas comunicaban (un cambio de lugar en cuanto a la práctica de la educación artística).

Finalmente considero que la profesora Edith si bien no experimentó como tal la transformación de la experiencia, el haberse dado la oportunidad de trabajar con una propuesta distinta a su zona de confort le abrió la puerta a nuevas formas de interpretar

lo que sucede en el aula, reconociendo los distintos medios por los cuales los niños se expresan. Con ello la profesora descubrió lo importante que es escuchar los sentimientos y emociones de los alumnos, reconocimiento vital para que el docente sea un generador de ambientes libres para crear nuevas estructuras culturales en el ámbito escolar.

5.5 Entre la experiencia y los retos del docente investigador

Este apartado está dedicado a una serie de reflexiones en torno a mi experiencia estética en el campo educativo, estas reflexiones se centran en 3 aspectos: el papel del docente frente a grupo, qué pasa cuando sólo eres un docente itinerante, la relación entre docentes y qué sucede con la dupla docente, y para concluir cómo se vive el ser docente investigador.

El docente itinerante

Al iniciar el diseño de la propuesta de intervención lo hice considerándome profesora frente a grupo, siendo mi referente los alumnos con los cuales he trabajado en años anteriores, motivo por el cual de inmediato pensé y propuse un sin fin de actividades, sin haber considerado que mi lugar en la investigación de campo no sería el de profesora de grupo.

Me di cuenta que, cuando se es docente de grupo se van construyendo una serie de hábitos resultado del trato constante entre el docente y el alumno, por tal motivo el uso del tiempo y el espacio es muy claro; mientras que cuando eres docente itinerante (entendiéndolo como aquellos docentes que entran esporádicamente al aula, como el profesor de educación física o inglés), sólo tienes un tiempo limitado para establecer acuerdos con los alumnos al tiempo que se realizan las actividades.

El enfrentarme a ser docente itinerante me llevo a pensar en la posibilidad de que cada actividad tiene múltiples posibilidades de ser trabajada en el aula, por lo tanto una planeación con menos actividades abrirá la puerta a llevar un ritmo de clase más pausado, en el que se respeten los tiempos de los alumnos. El no limitar el tiempo de

los procesos creativos y de apreciación representa una diferencia sustancial en favor del aprendizaje.

La figura del docente itinerante tiene varios retos que cumplir porque al no conocer las dinámicas cotidianas que el grupo sí, en cierto modo ellos tienen el poder pues saben cuáles son sus formas de interacción, como me ocurrió en la última sesión: *3 alumnos se levantan para pedir permiso de ir al baño, la profesora interrumpe lo que decía, para decirles a los niños que se sentaran los tres y nadie iba a salir, en eso se escucha la voz de uno diciendo – se aprovechan de usted maestra-*

Por otra parte existen ventajas de los profesores itinerantes, al trabajar con los alumnos un tiempo reducido, la mayoría de las veces los alumnos llegan con interés por conocer las actividades a realizar y sobre todo salir de la rutina, esta motivación facilita contar con su atención sobre todo en las primeras sesiones y dependiendo el trabajo que realice el docente los niños permanecerán así siempre.

Los profesores. Islas en conexión

El segundo punto es la relación entre profesores, debo decir que el docente frente a grupo siempre está rodeado de docentes, pero de eso a entablar una comunicación, existe un abismo de distancia. Cada docente vive en una isla (su aula), por tal motivo un gran reto fue la comunicación con la docente, pues nunca la había tratado a profundidad, a pesar de tener algunos años de conocerla.

En el trato semanal con la profesora descubrí la importancia de darnos la oportunidad de escuchar a los demás docentes, pero sobre todo no caer en el error de calificar la práctica de otro docente, pensando que quizá uno en su lugar haría las cosas muy distintas. Por el contrario si no observamos primero, estamos negándonos a la posibilidad de incorporar a nuestra práctica posibles soluciones, para seguir respondiendo a las necesidades de los alumnos que siempre son diferentes y muy cambiantes.

El observar a la profesora fue una ventana para reconocer el esfuerzo de los docentes más allá de su estilo y metodología con que trabajen en el aula, la forma de

resolver una situación, estructurar actividades y dar indicaciones, aportaron elementos a la propuesta que no habían sido considerados. Por ejemplo en la sesión 6 en la que los alumnos debían formar una paloma la profesora lo propuso con el periódico, aunque la actividad inicial era que lo formarían con su cuerpo, esto en consecuencia generó otras posibilidades de exploración para los alumnos.

Hablar de dos o más docentes debería estar siempre ligado a un trabajo conjunto como se propició en la intervención, aunque por tratarse de una investigación sólo se intercalaron tiempos de acción y la participación de la profesora en cuanto a diseño se dio en escasas sesiones, se logró sentar las bases de un trabajo en dupla docente.

La dupla docente es un dispositivo que el Centro Nacional de las Artes ha impulsado como parte de su propuesta metodológica para el abordaje de la educación artística, con un enfoque interdisciplinario. Logró identificar esta característica metodológica ya que tuve la oportunidad experimentarla como estudiante durante mi estadía en la Maestría y al cursar el Diplomado interdisciplinario para la enseñanza de las artes. Experiencias que se consolidaron cuando en la propuesta de intervención se comenzó a ver esbozos de un trabajo en colegiado.

La dupla docente hace referencia al trabajo en pares, la presencia de dos profesores trabajando con el grupo durante la clase, este tipo de trabajo aporta un ambiente de confianza en que los niños dejen de ver en el docente una figura inalcanzable y se creen mayores vías de comunicación. Otra característica es que aporta distintos medios y visiones para presentar una actividad y/o contenido, intensificando la posibilidad de dar respuesta a los diversos estilos de aprendizaje así como los intereses de los niños.

Cierro este apartado con la siguiente reflexión: la relación entre docentes es uno de los ejemplos más palpables en el proceso de reconocimiento de nosotros en los otros, y es en la medida que los profesores reconozcamos la tarea que realizan los otros docentes que identificaremos nuestro papel en el ámbito educativo, pero sobre todo podremos apelar a una práctica laboral basada en la reflexión con vías a ser enriquecida.

Un explorador educativo

El último punto es el de docente investigador, este apartado es el que respalda la afirmación de haber tenido una experiencia estética, ya que al tener una intención clara para la investigación me permitió abrir mi mirada y notar todos los detalles que se presentaban en el aula, desde ir a tocar un espejo, podía notar en los niños su emoción, interés o desinterés en lo que hacían, el presenciar cómo iban descubriendo significados y sensaciones resultado de las actividades me daban motivación y sentido a la investigación.

No puedo decir que mi experiencia estética comenzara al mismo tiempo en que empecé a enfocar mi mirada (al entrar al aula por primera vez), pues al inicio mi mente estaba saturada por cubrir hasta el más mínimo detalle para la puesta en marcha de la intervención, impidiéndome disfrutar y notar detalles del proceso en su inicio.

El viernes 4 de octubre de 2013 fue el día que hice conscientes los primeros indicios de mi experiencia estética cuando los niños observaron la imagen “Hermanos” de Paul Klee y comenzaron a aportar ideas sobre lo que sus ojos veían, así como sus caras cuando por primera vez pasaron el hisopo con cloro sobre el papel china y se sorprendieron al ver que se despintaba. Pero sin duda la mayor sorpresa y disfrute fue ir viendo como gradualmente se iban desprendiendo de las representaciones miméticas y se aventuraban a experimentar con formas abstractas para plasmar su experiencia.

Darme cuenta como el cuerpo es el origen de toda expresión, recordar que el cuerpo puede hablar así como las palabras moverse, mientras observaba a Violeta siempre contenta y entusiasta, a pesar de que a veces no entendía lo que hacían, o a Carlos que corporalmente mostraba que su ritmo de trabajo era distinto al del grupo, pero siempre encontraba la forma de seguir las actividades a su modo y estilo.

Este abrir mi mirada y darme cuenta que no siempre el bullicio extremo es sinónimo de desatención, que por el contrario puede ser señal de interés, entusiasmo y trabajo en clase. Es así como viví la *aisthesis* que en relación con la *poiesis*, me pareció un reto grande pues mi realidad en el aula había sido siempre dependiente del reloj,

viviendo apresuradamente por la idea de que no alcanzará el tiempo para realizar las actividades, y, no puedo decir que olvidé del todo el tiempo, pero si logré dejarlo un poco de lado para dar paso a reconocer el tiempo de los alumnos, escuchándolos y estando siempre en una comunicación constante.

Se generó, resultado de lo anterior, en un primer nivel un ambiente de confianza, pues la confianza sólo fue entre ellos y yo, en la última sesión nadie quiso compartir oralmente su escrito a los demás, argumentando que les daba pena, mientras que siempre compartían sus trabajos conmigo y algunos niños aclaraban que sólo yo lo podía ver.

Esta concientización y cambio sólo se dio cuando logre mirar más allá de lo conocido y a partir de esto la puesta en práctica de las planeaciones se tornó más abierta a la experimentación artística.

Me parece que la *catharsis* la viví durante todo el proceso con la docente frente a grupo y con mi asesor con quienes liberaba todas las inquietudes; cada página de este documento representa la cicatrix, en su forma de expresión escrita y a la vez visual (figura 5.14), mientras que la expresión corporal y oral se evidencia en los videos y en el futuro examen profesional se consolidará para dar cierre a esta experiencia estética.



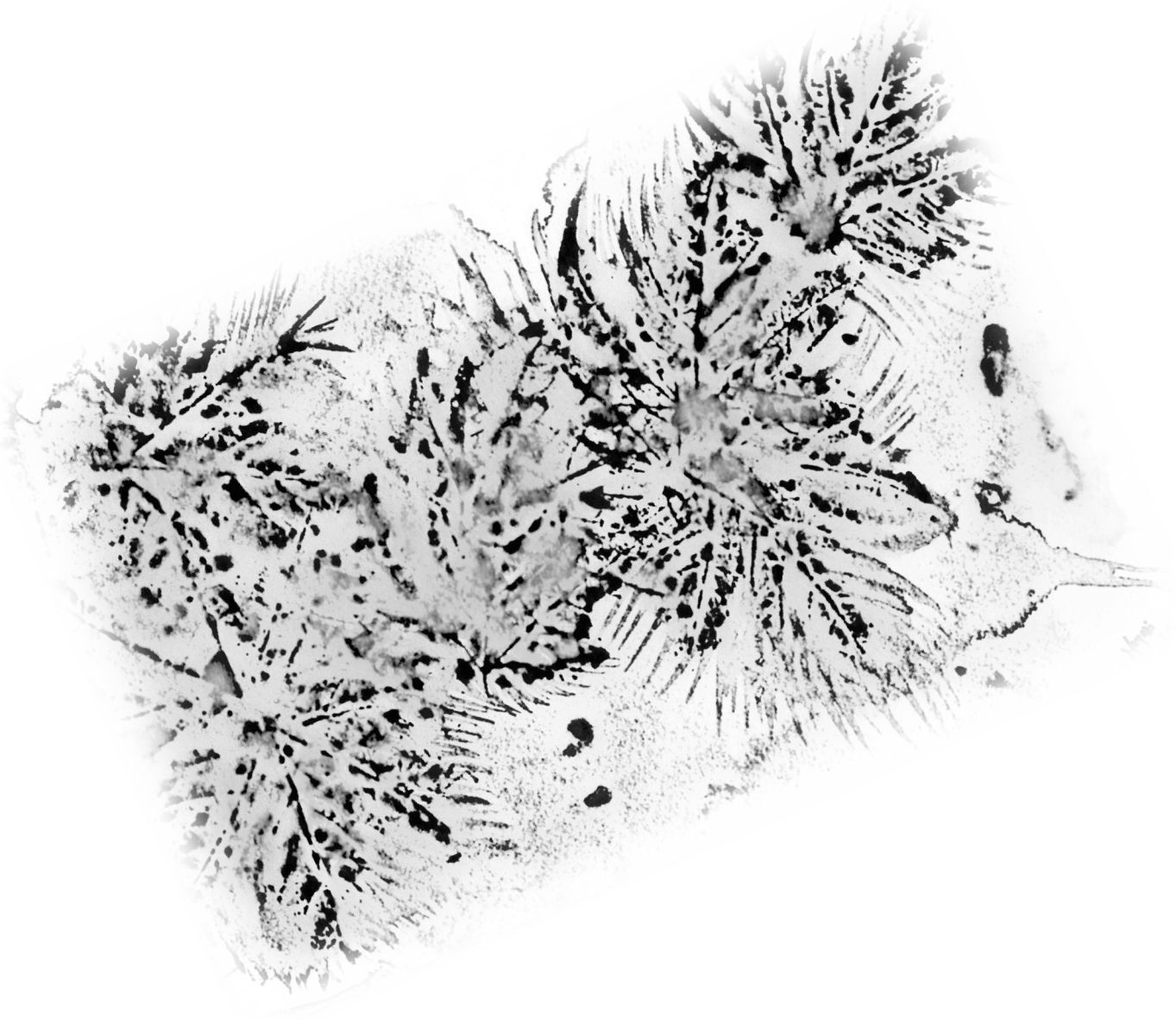
Figura 5.14. Expresión visual de mi experiencia estética (acuarela)

La cicatriz como representación de las formas expresivas en la educación estética y educativa en el proceso de los alumnos, de la profesora y el mío, consolidan mi postura en torno a la relevancia del trabajo perceptivo y expresivo en el aula, con actividades que despierten la creatividad e imaginación a través de retos, que son los que darán pie a las formas expresivas (la *cicâtrix*) de lo que la persona este experimentando.

A través de la reflexión sobre la *cicâtrix*, *me parece importante* buscar que en las aulas se dejen atrás los juicios de gusto a partir de ideales de belleza, que muchas veces inhiben la expresión de los niños pues se auto-etiquetan como “malos” para dibujar, pintar, bailar, etc. sólo por no realizarlo igual al que se presenta como el modelo a seguir. En su lugar se debe promover en los alumnos el reconocimiento de una estética abierta a la diversidad, con ello se podrán generar espacios educativos en que se reconozca el respeto y la inclusión como ejes rectores para el aprendizaje.

Para darle cierre a la metáfora que ha guiado la investigación, considero que si bien la cicatriz se asocia con sufrimiento, mientras que la experiencia estética refiere a una sensación placentera, no se contraponen entre sí. Porque como lo mencionaba en el capítulo 2 parto de identificar una estética que surge de la vida cotidiana, misma que se caracteriza por una multiplicidad de situaciones no siempre placenteras. Sin embargo es con la educación estética que podremos darle un giro a esa situación, para que a través de la notación profunda y un aprendizaje imaginativo los niños experimenten experiencias estéticas y educativas en favor de su aprendizaje.

Reflexiones finales



El camino ha llegado a su fin, no sin antes destacar la transformación de aquellas ideas que detonaron otras, algunas se confirmaron, otras se complejizaron o simplemente se fueron transformando al paso de cada página.

La educación estética...

Lo que me llevó en un inicio a aventurarme en esta investigación, fue mi trabajo en la práctica cotidiana de la educación artística, pero ahora me es imposible pensarla sin una educación estética. Reafirmo la idea de la educación artística como un lugar en el que se generan ambientes que favorecen la liberación y disfrute de los elementos del entorno traducidos en arte, y se den en el enfoque de una educación estética, como esos lentes que nos dan la oportunidad de notar en profundidad el mundo que nos rodea, y al mismo tiempo abre la posibilidad de aportar mediante la expresión aquello que percibimos, pensamos y sentimos de ese mundo, pasando por un proceso de razonamiento crítico de lo que sucede. Este fenómeno da paso a la experiencia estética y educativa.

Todo profesor debe buscar que sus alumnos vivan experiencias en la escuela, y en consecuencia se favorecerá el aprendizaje, la experiencia estética siempre será ese proceso de abstracción con el que se irá conformando un álbum interactivo de recuerdos en la memoria de cada persona, que al ser concientizado servirá de eslabón para seguir constituyendo una red de conocimiento junto con los que le rodean a lo largo de su formación.

Los sujetos siempre estamos dialogando con lo existente en nuestro entorno, por lo tanto el medio nos influye y al mismo tiempo influimos al medio convirtiéndonos en agentes de cambio de nuestro entorno social y esta característica es resultado de experiencias educativas.

Consolido la idea de que la educación artística es un espacio de disfrute de los elementos del entorno traducidos en arte, siempre y cuando surjan de un ambiente de respeto y confianza que permita a los alumnos experimentar libremente a través de una notación profunda que posibilite la expresión de los alumnos.

Sobre la propuesta de intervención...

A lo largo de cada capítulo la figura del docente fue cobrando relevancia, ya que es quien propone las condiciones para el desarrollo del alumno en materia de aprendizaje, pero descubrí que antes de buscar que los profesores logren generar estos ambientes que detonen experiencias estéticas en los niños, el docente mismo debe reconocerse como un sujeto que viva experiencias estéticas dentro del aula, esto fomentará en el docente una toma de conciencia de sus actos, favoreciendo su práctica profesional, pero sobre todo se colocará en el aula como parte de la comunidad de aprendizaje.

Con el cambio de lugar del profesor, el ambiente áulico se caracterizará por la libertad y confianza de sus integrantes abriendo la posibilidad de una identificación como colectivo, que se escuchen entre sí y se fomenten otras opciones para establecer sus relaciones sociales.

La línea que siguió cada sesión de primera instancia parecía repetitiva y predecible, siempre siguiendo la línea de generar - explorar - comunicar, pero lo cierto es que esto facilitó que la docente de grupo y yo como docente investigadora consiguiéramos llevar una estructura clara de lo que se buscaba lograr en cada sesión, pero en la práctica se debe dar una flexibilidad en las secuencias e intercalar los momentos, lo anterior está íntimamente relacionado con la transformación de las formas expresivas y los procesos de interacción que se gestaron a partir del planteamiento de *cicâtrix*. En consecuencia se dio apertura a una libertad de expresión en cada sesión y le dio versatilidad al planteamiento de las actividades, logrando que cada sesión siguiera una línea distinta a las demás.

La propuesta fue un buen ejercicio para pensar nuevas formas en las que el niño pueda interactuar con la educación estética, en primera instancia considero que el propósito se cumplió, los alumnos se comunicaron a través de la expresión corporal, oral, visual y escrita, y junto con ello se reconocieron como sujetos que pueden hacer arte, se detuvieron a pensar en sus producciones identificando características de lo que les gusta o no de las vías de expresión artísticas (sobre todo plásticas), también se logró que los alumnos reconocieran en el dibujo abstracto otra vía de expresión.

Continuando con las actividades de experimentación plástica se consolidó la idea de que en la escuela primaria, un lenguaje no puede ser propuesto en solitario siempre se construye en comunión con los demás, el fomento de un aprendizaje imaginativo y propositivo es fundamental por ser los primeros acercamientos de los niños a una educación artística, para muestra están las formas expresivas y lo que desencadenaron en la propuesta; es como Greene (2005, p.211) menciona, “[...] a través de la escultura, la pintura, la danza, el canto o la escritura, se puede ayudar a un gran número de personas en la búsqueda de sus propias imágenes, de sus propias visiones de las cosas. Esto puede capacitarlas para que se den cuenta de que una de las maneras de descubrir qué ven, sienten e imaginan, es transmutar todo eso en algún contenido al que luego den forma”.

A lo largo de la investigación se tornó fundamental un reconocimiento del propio cuerpo bajo la línea del respeto y cuidado del mismo, esto se logró gracias a que las actividades dieron pauta a una libertad corporal y por ello los alumnos tuvieron que escucharlo y autorregularse, con ello se generó un reconocimiento su cuerpo y en menor medida al de los otros.

El camino hacia la edificación de la noción de transformación de las formas expresivas pasó por un proceso de maduración de la expresión como aquella acción multidimensional que toda persona pone en práctica, una necesidad intrínseca por comunicar a otros lo que le ocurre, en un sentido personal alude a la búsqueda por significar lo vivido para identificarnos en ese tiempo y espacio como sujetos activos de nuestra sociedad.

Lo que queda pendiente y una que otra propuesta...

Quedaron en proceso la creación de lazos comunicativos entre los alumnos, aunque si se propició un diálogo entre todos, casi siempre el intercambio de ideas surgía de los mismos niños, quizá en un futuro valdría la pena antes de llevar las participaciones a plenario, que los alumnos intercambien dichas ideas en pequeños grupos y posteriormente lo colectivicen a todos, esto a través de cualquier forma narrativa (oral, corporal, visual o escrita).

Otra intención de la propuesta que quedó mermada por las situaciones que se fueron generando en el aula fue la escritura, la idea era que se dieran relatos que ayudaran a explicitar cómo los niños experimentaron cada actividad de la propuesta, sin embargo la escritura fue solo una vía más en esta intención, lo cual abrió la posibilidad a procesos expresivos más abiertos y creativos, pero la escritura siguió quedando en un segundo plano para los niños. Sería necesario encontrar un equilibrio entre cada forma expresiva, una opción podría ser que estén presentes en todas las sesiones, pero una debe ser la central y las otras apoyar en su desarrollo e ir las intercalando paulatinamente.

En cuanto a la estructura general, basarme en el libro *¡Casi medio año!*, fue un acierto porque los temas fueron un buen hilo conductor que ayudaron a establecer un vínculo de identificación entre la intervención y los alumnos, ya que los temas sólo eran el medio para evocar sus experiencias previas, mismas que resultaron ser bastas por tratarse de temáticas afines a lo que ellos habían experimentado en su vida. Pero sería interesante darle mayor presencia a la literatura, trabajarla junto con los alumnos, escuchando la voz del niño y dar apertura a que ellos puedan proponer sus propios temas.

Como parte de las actividades se trató de incorporar elementos de las distintas disciplinas artísticas (artes visuales, música, danza y teatro) lo cual no siempre se logró, predominaron las artes plásticas y sólo en una sesión se incorporó la música. Como una futura propuesta buscaría desde las otras disciplinas artísticas el desarrollo de experiencias estéticas y su vinculación con las formas expresivas.

La relación que se dio entre la propuesta de intervención y la profesora sin duda fue algo que no esperaba, ya que mi mirada estaba enfocada en los alumnos, sin embargo fue inevitable no seguir su proceso. En la medida que se fue involucrando descubrió una educación artística accesible a ser llevada a la práctica, sin necesidad de ser experto en artes, logro identificar que la educación artística no se trata de enseñar música o dibujo, sino de proponer espacios en que los alumnos experimenten con las artes y consigan crear sus propios trabajos. Estos descubrimientos llevaron tiempo y no

podría afirmar que la profesora ha adoptado esta forma de trabajo como suya, pero la intervención sí despertó en ella un cambio de posicionamiento ante la educación artística como una forma de ser llevada a la práctica.

Por lo tanto, a partir de haber vivido este proceso con la docente de grupo considero necesario pensar como una posibilidad, que los cursos de actualización docente se dieran en la realidad laboral de los profesores, ya que es muy fácil asistir al curso, dialogar y reflexionar lo que debería hacerse, pero al momento de querer llevarlo al aula se pierde la información y se remite a las mismas prácticas. Si por el contrario, los cursos se dieran en las escuelas, el coordinador del curso identificaría las necesidades del docente y diseñaría un plan acorde a ello, posteriormente todas aquellas propuestas surgidas de la reflexión de los temas del curso, el docente las aplicaría de inmediato con el apoyo del coordinador, viabilizando mayores cambios en su hacer cotidiano.

Con miras a darle continuidad a esta investigación pienso en dos posibilidades: la primera es seguir la línea de la experiencia estética y el desarrollo del pensamiento complejo en relación con la ética, ya que si apelamos a una notación profunda y reflexiva, el juicio ético resulta esencial en este proceso; la segunda línea sería ahondar en la experiencia estética como fue propuesta en esta tesis pero en escenarios cotidianos ya sea en otros niveles del ámbito educativo, museos, etc.

En lo referente a los vínculos que identifiqué entre la cicatrix y la experiencia estética y educativa las reflexiones presentadas son la base para seguir buscando los puntos de encuentro y divergencias a partir de otros campos de la realidad educativa.

Hacia el final...

Es momento de dar cierre (parcial) a esa historia que comencé en las primeras páginas, esa, mi vida en el arte que ahora ha crecido y encontrado nuevos puentes de conocimiento. Al iniciar este camino hablaba de interrogantes sobre cómo trabajar la educación artística en la escuela, y aun no tengo una respuesta ante ello, por el contrario descubrí que la educación artística se puede trabajar de formas distintas,

nunca partiremos de un mismo lugar así sea siempre un 4º año en el bloque 3, los propósitos y actividades serán distintas.

Creo firmemente que la percepción depende del contexto, pero también creo que con la imaginación como eje en el desarrollo de un pensamiento sensible, los alumnos tendrían la posibilidad de ser sujetos creativos y propositivos. “Si podemos hacer posible que más personas jóvenes se despierten de ese modo, den sentido a lo que ven y oyen, y pongan atención a las obras desde la particularidad de las mismas, puede que empiecen a experimentar el arte como una forma de comprensión o conocimiento.” (Greene, 2005, p.229)

Con esta investigación puedo concluir que la expresión de los estudiantes se propicia a través de una educación estética, basada en actividades flexibles ante una participación activa y libre de los alumnos al explorar sus habilidades perceptivas y expresivas, para comunicar lo que está viviendo durante el proceso, siempre en el marco de un ambiente de respeto pero sobre todo confianza. Con esto apelamos a que con la experiencia estética los niños tengan la “cabeza bien puesta” esa que Morín (2002) define como la disposición simultánea de una aptitud general para plantear y analizar problemas, bajo los principios organizadores que permitan al sujeto vincular los saberes y darles sentido.

La experiencia fue contada, ahora es tiempo de notar todas aquellas cicatrices surgidas en este proceso, que están a la espera de otorgarles sentido y ser comprendidas.

Referencias bibliográficas

- Acha, J. (2001), “¿Qué es la educación artística?” en *Educación artística, escolar y profesional*. Pp. 11-61. México: Trillas
- Alonso, C., Gallego, D. Y Honey P. (1998), *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora* (4ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Arnheim, R. (1998), *Pensamiento visual*, Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (2008). “La forma*”, en *Arte y percepción visual*. Pp.109-171. Madrid: Alianza.
- Ausbel D., J. D. Novak y Helen Hanesian (2000). *Psicología Educativa*. Pp. 46-8: México. Trillas.
- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Brozón, M.B. (2004), *¡Casi medio año!* (8ª ed.). México: Ediciones SM.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D., Luna, M. Y Sanza, G. (2007), “Expresión oral”, en *Enseñar lengua*. Pp.134-192, (12ª ed.). España: Graó.
- Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y la Cultura, Salamanca, España, (5- 7 de septiembre 2012). “Imagen-palabra: texto visual o imagen textual”, en: http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Abad_Javier.pdf
- Danto, A.C. (2002), “Filosofía y arte” e “Interpretación e identificación”, en *La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte*. Pp. 93-138 y 171-198. España: Paidós.
- Danto, A.C. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*. Barcelona: Paidós.
- Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (s/f), “Metodología”, en <http://programadia.org/dia/>

- Dewey, J. (1949). “Cómo se tiene una experiencia”, “El acto de expresión” y “el objeto expresivo”, en *El arte como experiencia*. Pp. 41-118. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1967). “Necesidad de una teoría de la experiencia”, en *Experiencia y educación*, p. 21-56, (9ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- (1998). “¿Qué es pensar?”, “Porque el pensamiento reflexivo tiene que constituir un objetivo de la educación”, en *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, p. 19-49, (1ª reimp.). Barcelona: Paidós.
- Díaz de Rada, A (2010) . *Cultura, antropología y otras tonterías*. p. 36. Madrid: Trotta.
- Dropsy, J. (1987). *Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. W. (1995), *Educación la visión artística*. España: Paidós.
- (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Enseñando y Aprendiendo en el Instituto Lincoln Center* ©Instituto Lincoln Center 2005,(2009). Este documento fue desarrollado por el Instituto Lincoln Center, www.lcinstitute.org y traducido por el Instituto Mexicano del Arte al servicio de la Educación, AC, www.imase.org.mx
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freixas, L. (1999). *Taller de narrativa*, Madrid, España: Anaya.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul*. México: Edere.
- (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. España: Graó.

- Ilari, J. (2013). Albert Camus. El arte como transfiguración de la experiencia. *Revista Criação & crítica*, n.10. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/50997/59280>
- Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (s/f), “Misión y visión”, en: <http://www.imase.org.mx/mision.html>
- Jauss H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós
- Langer, S (1967). “Introducción” y “El símbolo del arte”. En *Sentimiento y forma. Una teoría del arte desarrollada a partir de una Nueva clave de la filosofía* Pp. 7-47. México: UNAM.
- Lizcano, Emmanuel. “La metáfora como analizador social” En *Empiria*. Revista de metodología de ciencias sociales, núm. 2, 1999. Pp. 29-60
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Argentina: Kapelusz. 114-143.
- Lyotard, J. (1979). *Discurso, Figura*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- McEwan H. y Egan H. (comps) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu editores.
- Medaura, J. y Monfarrell, A. (1987). *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo*. Argentina: Hvmanitas.
- Medellín, A. *La danza del doble. Aproximaciones al ballet triádico de Oskar Schlemmer*. Recuperado de: <http://www.cenart.gob.mx/centros/cenidid/espanol/HTML/articulos/Danzadeldoble.pdf>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. España: Paidós.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Parsons, M. (2002) *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós.
- Powell, J. (1998). *Enigma del yo. Guía del autoconocimiento*, Bilbao, España: Sal Terrae.
- Rojas S.R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.

- Salazar, G. (2010). "Agente y sujeto". Reflexiones acerca de la teoría de la revista estructuración de Anthony Giddens y la de sujeto de Alain Touraine". En *Revista Derecho en Libertad*. Número 5, julio-diciembre. Facultad Libre de Derecho de Monterrey, Recuperado de: <http://www.fldm.edu.mx/facultad.html>
- Shiller, F. (1999). *Kallias; Cartas sobre la educación estética del hombre*. España: Anthropos.
- Shusterman. R. (2002). "La ética posmoderna y el arte de vivir", en *Estética pragmata. Viviendo la belleza, repensando el arte* Pp. 319-353. Barcelona: Idea Books.
- Tarrés, M. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: FLACSO-Porrúa.
- Tatarkiewicz, W. (2000), "La estética del período arcaico", en *Historia de la estética I. La estética antigua (19-46)*. España: Akal. Arte y estética.
- Venegas, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Paidós.
- Wolf, D. (1987) "*The art of Questioning*" *Academic Connections*, invierno, Derechos reservados© Dennie Palmer Wolf.
- Zabala A. (2005), *La práctica educativa. Cómo enseñar* (10ª ed.). España: Grao.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2011), *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (8ª reimp.). Barcelona, España: Graó-Colofón.
- Zuleta, O. (enero-marzo, 2005) *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje*. Educere, vol. 9, número 028, Mérida, Venezuela. Pp. 115-119.

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 3.1	Desglose de contenidos de la intervención educativa	71
Tabla 3.2	Momentos por los que transita una sesión didáctica, en referencia a las fases propuestas por Antoni Zabala	72
Tabla 3.3	Temas, propósitos y técnicas de cada sesión de la propuesta educativa	73
Tabla 4.1	Acuerdos con la profesora Edith para identificar su participación en la intervención educativa	76
Tabla 4.2	Calendarización en que se efectuaron las 8 sesiones que conforman la propuesta educativa	91

Figuras

Figura 1	Mapa curricular de Educación Básica (SEP, 2011)	27
Figura 2	Ejemplificación gráfica de los elementos que conforman la experiencia	46
Figura 3	Relación conceptual de la propuesta de intervención	73
Figura 4.1	Pintura “Hermanos” Paul Klee, óleo sobre lienzo”, arte abstracto	81
Figura 4.2	Imágenes con efectos ópticos presentadas en la sesión 4 de la intervención educativa	83
Figura 4.3	Resultado del ejercicio de exploración plástica (sesión 4)	84
Figura 4.4	Imagen que denota el interés por participar de los alumnos (sesión 4)	84
Figura 5.1	Expresión visual de Valeria	98
Figura 5.2	Imagen de la expresión corporal de los alumnos (sesión 1)	99
Figura 5.3	Expresión visual de María (sesión 7)	100
Figura 5.4	Ejemplo de efecto óptico, imagen de rostro y colina	101
Figura 5.5	Expresión escrita, narrativa de Ángel (sesión final)	106
Figura 5.6	Producción visual y escrita de Carlos (sesión 2)	107
Figura 5.7	Alternativas de los niños para representar el amor	108
Figura 5.8	Expresión visual y escrita de Lily (sesión 5)	110
Figura 5.9	Expresión visual de Manuel y Tomás (sesión 1)	111
Figura 5.10	Relaciones de los elementos de la experiencia estética, resultado de la intervención	113
Figura 5.11	Imagen de Nicolás plasmando las sensaciones que le generó escuchar la danza Húngara No. 5	115
Figura 5.12	Expresión visual de Nicolás (sesión 5)	116
Figura 5.13	Testimonio escrito de Nicolás acerca de lo ocurrido en la sesión 5	118
Figura 5.14	Expresión visual de mi experiencia estética	128