



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Secuencias transversales de indagación artística interdisciplinaria para la enseñanza en telesecundaria

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Rosario Anguiano Vargas

Directora de Tesis: **Dra. Alejandra Ferreiro Pérez**

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

*No debemos cesar la exploración y el final de nuestra búsqueda
será llegar a donde empezamos y conocer el lugar por primera vez.
T. S. Eliot (1952)*

*Nunca abandones tu andar y que nada frustre tu camino
porque, como el mar, este empieza donde lo ves
por primera vez y termina donde lo dejas de mirar.
En recuerdo de mi padre...*

Dedicatoria

A mis compañeros docentes de telesecundaria con quienes comparto la vocación más bella, la que nos eligió y la mejor que pudimos haber elegido. Para que la educación mejore día con día con nuestra práctica, y para que las artes y su enseñanza cobren un lugar primordial en nuestras aulas.

Al CENART y los docentes e investigadores que conforman la línea de Educación Artística de la Maestría quienes contribuyen a generar líneas de investigación para la producción de conocimiento en las artes y su enseñanza, formar formadores y expandir su mirada para que esta formación realmente impacte en las aulas. Gracias por acompañarme en este arduo pero bello, sorprendente y emotivo trayecto y volverme parte de su grandiosa labor.

Agradecimientos

A mi madre que es mi gran apoyo y soporte, mi fuente de amor incondicional y mi vida.

A mi padre (QEPD) quien me transmitió su esencia y amor por la música y las artes, por ser mi mayor ejemplo de convicción y fortaleza. Gracias a ellos por darme la vida, su amor, enseñanzas, lo que tengo, lo que soy y lo que puedo ser.

A mis hermanos y sobrinos, mi familia, mi lugar favorito donde me siento amada, segura, alegre y en paz.

A mis seres queridos y maestros de vida que han estado y están hoy conmigo, a mis amigos entrañables que amorosamente me han acompañado en este proceso y también aquellos con quienes comparto el gusto y andar por la música y las artes. Todos son un impulso y parte esencial de mi vida.

A mis lectores por hacerme más fácil este proceso. A mi asesora Alejandra Ferreiro por su guía, acompañamiento y paciencia, por transmitirme su pasión y conocimientos sobre las artes, la investigación y la enseñanza.

A mis amados compañeros de la Maestría de quienes aprendí tanto y con quienes compartí tan entrañables momentos: Mariana, Pablo, Ana, Julieta, Ernesto, Rogelio, Alejandro, Soledad, Verence y Noemi.

A mis colegas y queridos maestros Jaime López Villaseñor y Nelly Aideé Belío Santos, quienes me apoyaron en el cumplimiento de esta meta profesional y con quienes comparto el placer de enseñar y seguir aprendiendo juntos.

Contenido

Introducción.....	5
CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO DE LA PROPUESTA.....	19
1.1 Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).....	19
1.2 El Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018.....	22
1.3 El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica.....	24
1.4 La asignatura de Artes en el mapa curricular de la educación básica secundaria.....	28
1.5 El Programa de Estudios 2011 de Artes en secundaria.....	30
1.6 La telesecundaria y la enseñanza de las artes.....	33
1.6.1 Orígenes de la telesecundaria en México.....	33
1.6.2 Los materiales y recursos didácticos para la enseñanza en telesecundaria.....	36
1.6.3 El papel de las artes y el reto de enseñarlas.....	41
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICO- PEDAGÓGICOS.....	47
2.1 Importancia de las artes en la educación básica y sus principales enfoques de enseñanza.....	47
2.2 La práctica educativa en las artes.....	58
2.3 El papel de la experiencia en los procesos del arte y su enseñanza.....	63
2.4 El pensamiento reflexivo.....	70
2.5. Interdisciplina y transversalidad.....	74
2.6 El juego y la imaginación: mediadores de los procesos artísticos.....	83
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS DIDÁCTICO-METODOLÓGICOS.....	92
3.1 Orientaciones de la RIES.....	92
3.1.1 La secuencia didáctica.....	92
3.1.2 La situación de aprendizaje.....	94
3.2 Los tres ejes de enseñanza de las artes.....	95
3.2.1 La Apreciación.....	96

3.2.2 La Expresión.	97
3.2.3 La Contextualización.....	98
3.3 La enseñanza basada en la indagación.....	99
3.4 Elementos metodológicos de la Maestría que recupero para mi propuesta	104
CAPÍTULO 4. SECUENCIAS TRANSVERSALES DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA INTERDISCIPLINARIA PARA LA ENSEÑANZA EN TELESECUNDARIA	113
4.1. Los aspectos previos.....	115
4.1.1 Mirar desde otro lugar para reinventar nuestra enseñanza.....	115
4.1.2 Los elementos que hacen viable la propuesta.....	117
4.1.3 Identificar los momentos y oportunidades en telesecundaria para desarrollar secuencias transversales.	120
4.2 Para el diseño de las secuencias transversales	130
4.2.1 Identificar motivos para generar indagaciones artísticas: Nodos transversales.	131
4.2.2. Determinar un propósito de indagación a partir del nodo transversal.	134
4.2.3 Búsqueda de relaciones transversales para indagar y desarrollar un proceso creativo.	136
4.2.4 Organizar la secuencia transversal de aprendizaje: fases y momentos de la indagación	148
4.2.5 Los vectores pedagógicos y didácticos para guiar la indagación.....	152
4.3 Tejido metodológico de las secuencias transversales de indagación artística	218
4.3.1 Fase 1: “Tejiendo conexiones”	220
4.3.2 Fase 2: “Vivir las Artes”	224
4.3.3 Fase 3: “Comunicando la experiencia”	232
Reflexiones finales	240
Referencias	252
ANEXOS	258

Introducción

Ser docente de telesecundaria me ha llevado a reflexionar e identificar algunas de las problemáticas sobre la enseñanza de las artes que se viven en este contexto. Una de las principales características de la telesecundaria es que hay un solo docente frente a grupo, quien debe impartir todas las asignaturas del grado escolar que le sea asignado. Los perfiles de formación profesional de los docentes que ingresan a esta modalidad educativa son muy diversos, por lo que es común que la enseñanza de las artes represente un reto para quienes desconocen este campo de estudio. Esto explica en parte la relegación que se hace de las artes respecto a otras asignaturas del currículo, las formas inadecuadas de trabajarlas y el uso instrumental¹ que se llega a hacer de ellas. Su función se reduce a un espacio de relleno, ya sea para la elaboración de manualidades, el montaje de festividades, cuadros conmemorativos o concursos escolares y no como un elemento integral formativo. En el peor de los casos se omite su enseñanza.

Otros factores que influyen en la relegación de su enseñanza son:

- La carga curricular y administrativa que representa la impartición de todas las asignaturas donde se llega a priorizar aquellas cuyos resultados son evaluados externamente y con más énfasis mediante pruebas estandarizadas y que se han considerado para medir el nivel de logro educativo institucional.
- Las nulas alternativas de formación y capacitación docente *in situ* que les brinden herramientas significativas dentro del contexto real del aula.
- Finalmente la organización de la asignatura por cortes disciplinares, que provoca que se piensen las artes y sus disciplinas como universos de conocimiento muy especializados y separados de las otras áreas de conocimiento donde el docente no se siente cómodo en su enseñanza.

¹ Me refiero al uso de las artes como un medio para conseguir otros fines dentro del proceso educativo, esto es, servir como instrumento para satisfacer otras prioridades formativas y no aquellas inherentes a su naturaleza única como materia de estudio *per se*. Este aspecto se aborda con más profundidad en el apartado 2.1.

Todo lo anterior se conjuga además con ideas y creencias equivocadas respecto a las artes y su práctica que pueden llevar a los docentes a sentirse ajenos respecto a las mismas cuando no han tenido un acercamiento informado, significativo y cercano con ellas, lo que abre una brecha inadvertida y cada vez mayor entre el docente de telesecundaria y la enseñanza artística, y contribuye en la conformación de lo que Stigler y Hiebert (2002) llama sus *libretos de enseñanza* que son los contenidos y la metodología particular que emplea y privilegia el docente en su proceder en el aula, conforma sus clases y su práctica educativa habitual. Tras estos libretos participan veladamente estas creencias arraigadas.

Lo anterior también repercute en la calidad del aprendizaje de los alumnos y su actitud ante el fenómeno artístico ya que no participan de él, lo que lo vuelve poco significativo, asimismo, poco sustancial, al no tener acceso a los contenidos artísticos propios de la formación básica.

En mi propia experiencia docente, el reconocer que he padecido algunos de estos factores descritos, me llevó a tomar conciencia sobre la importancia de resignificar y reorientar mi propia práctica. Por otro lado, también tuve vivencias muy significativas y trascendentes que sabía que guardaban relación con una intervención asertiva de mi parte. Estas experiencias me mostraron que las artes generaban cambios y hacían aportaciones formativas en los alumnos que no se parecían ni podían sustituirse con el trabajo de las otras asignaturas, no obstante no sabía exactamente cuáles eran, cómo y por qué se generaban. Estos padeceres, por un lado, y mi propio gusto y experiencias positivas con las artes, por otro, me llevaron a buscar esos que para mí eran misterios sobre las artes, aprender más sobre todas las disciplinas artísticas y su enseñanza que contempla el Plan de Estudios en secundaria y así promover de manera sistemática, consciente e informada este tipo de aprendizajes y experiencias en mis alumnos que me parecían tan esenciales. Moviada por todo esto llegué a la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) e ingresé a la Línea de Aplicación y Generación de Conocimiento (LGAC) de “Educación Artística” que se imparte en convenio con el Centro Nacional de Las artes (CENART).

Presentación de la propuesta

La propuesta recupera mi experiencia como docente de telesecundaria y mi formación en la Maestría. Ofrece pistas metodológicas y visiones pedagógico-didácticas alternativas para que los docentes de esta modalidad puedan desarrollar formas más efectivas de enseñar las artes e interpretar e implementar el currículo a su favor².

En la propuesta se muestra el camino que seguí para diseñar tres posibles rutas transversales para la enseñanza de las artes mediante procesos de indagación artística interdisciplinarios que pueden generarse en la práctica. La descripción y análisis pedagógico y metodológico de estas rutas, brinda pistas a los docentes para implementarlas a través de tres secuencias didácticas que las ejemplifican, las cuales se incluyen en este trabajo como anexo; No obstante, más que su implementación busca la comprensión por parte de los docentes sobre los procesos que involucra el trabajo con las artes desde la perspectiva de educación artística que aprendí en la Maestría.

La principal característica metodológica de la propuesta es que articula el acercamiento a los trabajos y prácticas artísticas³, así como la transversalidad con otras asignaturas y el aprovechamiento de sus espacios curriculares, a partir de nodos o ejes temáticos provenientes de las mismas para detonar procesos creativos e interdisciplinarios con las artes. Considerando que con frecuencia los docentes no enseñan artes debido a que no saben cómo o qué enseñar, aquí se plantea que si se les ofrecen motivos de indagación, en que los trabajos y prácticas artísticas sirvan de inspiración y guía para aprenderlas y enseñarlas, es entonces posible que puedan desarrollar un quehacer artístico similar con sus alumnos y que esta tarea se vuelva

² El currículo según Stenhouse (1984) “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29).

³ De esta manera me referiré en esta tesis, a lo que tradicionalmente se ha denominado “obras de arte”, aunque en algunos casos particulares empleo la palabra obra(s) dentro de un cotexto específico. El pensamiento artístico se ha movido de muchas formas a lo largo del tiempo por lo que los artistas y sus producciones también lo han hecho. Actualmente para referirnos a ellas, lo más correcto es denominarlas trabajos y/o prácticas artísticas, términos que incluirían de mejor manera las diferentes formas y manifestaciones de las mismas.

más fácil. Así pretendo animar a los docentes a enseñar las artes, a partir de lo que les es común y enseñan todos los días en otras asignaturas, y que sean las mismas artes las que los lleven de la mano en su propia formación con apoyo de las herramientas y estrategias de indagación y enseñanza artística que ofrece la propuesta. De manera paulatina, una vez que el docente vislumbre las posibilidades del quehacer artístico en el aula y comprenda el sentido pedagógico de la propuesta, podrá generar sus propias rutas de indagación donde no necesariamente requiera partir de ejes transversales de otras áreas de conocimiento, sino idealmente de los contenidos propios de las artes, sus intereses y los de sus alumnos, para desarrollarlas en los espacios que considere apropiados y más allá de las dos horas de clase a la semana que la asignatura ofrece de acuerdo con el mapa curricular.

En síntesis, pretendo con la propuesta que los docentes descubran formas de abordar las artes a través de establecer conexiones con sus saberes y de hacer uso de su imaginación, creatividad y reflexión. Todo esto, puede desarrollar su capacidad de investigación, además de prepararlos para diseñar sus propias rutas de enseñanza, cuyo fin sea promover en los alumnos experiencias y aprendizajes significativos.

Ofrecer esta alternativa a los docentes, lejos de imponer, es una oportunidad para la autoformación y autonomía en la enseñanza, en la medida que le permite pensarse y mirarse a sí mismo en escenarios diferentes, apropiarse de elementos útiles para su práctica, echar mano de los recursos a su alcance y descubrir su propio potencial creativo, y así, guiar por este mismo camino de aprendizaje autónomo a sus estudiantes.

El recorrido previo

Una vez en la Maestría, transité por tres escenarios posibles para la investigación y conformación de mi objeto de estudio que describo a continuación.

El escenario inicial de acuerdo con mi anteproyecto de ingreso a la Maestría en marzo del 2014, era el de desarrollar un modelo didáctico para la enseñanza en telesecundaria de todas las asignaturas académicas pero basado en los lenguaje, procesos y materiales de la educación artística, para generar experiencias

significativas de aprendizaje. Este primer planteamiento, no era viable puesto que sugería desvirtuar la función de las artes a un uso instrumental al servicio de otras asignaturas para solo hacer atractivo el aprendizaje.

Un segundo escenario se presentó al conocer algunos registros videográficos del trabajo de investigación que se ha desarrollado en la línea de educación artística de la Maestría, el cual se basa en el acompañamiento para la enseñanza de las artes, estrategia de formación *in situ* con la que se han generado enriquecedoras experiencias particularmente en el contexto de telesecundaria. Esta línea de investigación deriva de dos proyectos ganadores en la convocatoria del Instituto Nacional de Bellas Artes, Educación Artística, que se realizaron en las escuelas telesecundarias del sector 6 del Valle de México. En 2010, se desarrolló el primero, que fue llamado *Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica* implementado en 2011 y coordinado por la Dra. Rosa María Torres. El segundo de ellos fue *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria*. 2011 implementado y coordinado por la Dra. Alejandra Ferreiro Pérez entre 2012 y 2013. En estas experiencias trabajaron algunos maestros de telesecundaria y sus alumnos con el apoyo de los docentes del CENART de las diferentes disciplinas artísticas y los alumnos de la Maestría, para desarrollar proyectos artísticos y promover la indagación y creación artística sobre temáticas relevantes y pertinentes a su contexto. De estas experiencias resultaron varios trabajos de investigación.

Ante este escenario, existían dos posibilidades para mi investigación. La primera, conveniente por mi perfil profesional y laboral, consistía en vivir dentro de mi centro de trabajo una experiencia de acompañamiento y basar la investigación en mi propio proceso de apropiación de elementos en la enseñanza interdisciplinaria de las artes para mejorar mi práctica docente. No obstante existían variables que implicaban un alto grado de incertidumbre sobre el buen término del proceso y cuyo control no dependía de nosotros. Esto era la disposición horaria para se llevara a cabo este tipo de trabajo al término de la jornada escolar pues la escuela no era de Tiempo

Completo⁴⁴, lo cual no aseguraba que tanto maestros como alumnos permanecieran constantes hasta completar el proyecto en la escuela. La otra posibilidad era realizar un trabajo de etnografía visual a partir del análisis de los videos mencionados, para reelaborar dicha experiencia en una propuesta de orientaciones para los docentes de telesecundaria.

No opté por ninguno de estos caminos, a medida que avanzaba la formación en los seminarios especializados de la Maestría, me fui adentrando y entusiasmando con la mirada y formas de trabajar las artes de los docentes del CENART y preferí centrarme en estos procesos. Conocer las experiencias de acompañamiento me sirvió en este caso como una referencia y punto de partida ya que guardaban ciertas similitudes con el proceder de los docentes en la Maestría, pero dentro de un contexto real de enseñanza. Todo lo anterior me llevó a pensar en la posibilidad de analizar y sistematizar este tipo de trabajo en una propuesta viable para la enseñanza de las artes en telesecundaria. En ella aprovecharía mi experiencia como docente de la modalidad, recuperaría mi trayecto formativo en la Maestría y el trabajo directo con mis maestros, para comprender y llevar a mi propia práctica y contexto educativo esta perspectiva teórico-pedagógica y didáctica-metodológica.

Para este momento, la revisión previa de algunos de los videos me permitió valorar cuatro aspectos para el diagnóstico y validez de mi propuesta y que tomé en cuenta en este punto de partida. En primer lugar la manera en que se desarrollaron procesos de indagación artística a través de proyectos; en segundo lugar los aspectos relacionados con el perfil y condición de ser maestro de telesecundaria, sus dificultades para la enseñanza de las artes y la manera en que los maestros de telesecundaria vivieron el acompañamiento y se fueron apropiando de elementos que les permitió generar sus propios procesos creativos y no necesariamente reproducir lo mostrado por los acompañantes; en tercer lugar las mediaciones en el trabajo

⁴⁴ El Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) busca fundamentalmente mejorar las condiciones de aprendizaje así como el desarrollo de competencias en los alumnos que cursan la educación básica y para ello debe generar ambientes que lo propicien. Las escuelas inscritas en este programa cuentan con un horario especial al término de la jornada ordinaria donde es cubierto. El PETC consta de seis líneas de trabajo siendo una de ellas la de *arte y cultura*, rubro en el que se insertó la implementación de los proyectos de acompañamiento mencionados.

interdisciplinario que favorecieron experiencias educativas y estéticas en los alumnos. Finalmente me permitieron reflejarme en otros docentes, reflexionar sobre mi propia práctica, mi formación y transformación durante la Maestría y buscar esos elementos, que en mí y en otros docentes, han hecho posible un sentimiento de empoderamiento y deseo por enseñar las artes de manera diferente.

Dentro de los trabajos de investigación derivados de estas experiencias de acompañamiento, recuperé uno en particular donde se muestra todo el proceso de la segunda de ellas y que ya he mencionado: *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria*. Aquí se describe el trabajo realizado por cada uno de los docentes acompañantes de las diferentes disciplinas artísticas, con uno de los docentes de telesecundaria a quien se brindó el acompañamiento y en quien se centra el estudio. Este trabajo es un antecedente muy cercano a mi investigación que ejemplifica el alcance y los frutos de este tipo de trabajo. Me refiero a la tesis de Rivera (2014) *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. En esta investigación de tipo cualitativo, además del análisis teórico y metodológico sobre cómo se dio la totalidad del proceso, se reflexiona sobre el diseño de los proyectos y cómo se pusieron en juego los saberes del docente del estudio, sus dificultades y manera de sortearlas valiéndose de las herramientas a su alcance. Asimismo se reflexiona sobre las relaciones de trabajo interdisciplinario que se generaron (teatro, danza, artes visuales, música y literatura) para detonar procesos creativos. La autora plantea cómo a medida que avanzaba la investigación y la riqueza del análisis, se movió su interés sobre indagar la práctica del docente investigado y su transformación en este tipo de proceso formativo, al de las experiencias que este vivió en el mismo. Empleó la etnografía para la observación y registro del proceso llevado a cabo. A partir del diario etnográfico y el análisis visual de los videos de registro de las sesiones hizo descripciones y extrajo el sustrato de esas experiencias, las cuales le permitieron notar que estas repercutieron en la práctica del docente como resultado natural, ya que incorporó y se apropió de elementos del acompañamiento y los puso en práctica a partir de sus propios saberes, habilidades e intereses, y los de sus alumnos; esto le permitió tener mayor confianza y compromiso, generar relaciones

más empáticas y cercanas con ellos y modificar su posicionamiento respecto a las artes y la planeación de su enseñanza entre otras cosas. En sus conclusiones señala también que la interdisciplina así como los elementos y proposiciones para trabajar las artes de los acompañantes, fueron mediadores que favorecieron la generación de experiencias educativas y estéticas entre los participantes, docentes y alumnos de la telesecundaria.

Con estos referentes previos y una vez decidido el camino que tomaría mi investigación, se me presentaban otras interrogantes. Debía pensar la manera en que mi propuesta tuviera estas mismas aportaciones; sin ser un acompañamiento directo a los docentes tenía que permitir a los docentes autoformarse en la comprensión e implementación de la misma. Además, debía encontrar espacios y momentos adecuados para que este tipo de trabajo pudiera llevarse a cabo en las telesecundarias, pues los trabajos referidos, como ya he mencionado, se realizaron en escuelas de Tiempo Completo, condición con que no cuentan la mayoría de las secundarias, al menos en la que yo me desempeñaba y las que pertenecen a la Ciudad de México. Este aspecto lo resolví en tanto fui avanzando en mi propio proceso formativo y en el pensar cómo podría llevarlo de manera viable a la práctica.

Las preguntas y propósitos de la investigación

Las preguntas y propósitos que guiaron el diseño de la propuesta fueron los siguientes:

¿Qué aspectos pedagógicos y didácticos de la formación en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo son útiles para elaborar una propuesta que facilite a los docentes de telesecundaria la enseñanza de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria?

De esta pregunta se derivaron las siguientes:

- ¿Qué elementos de las artes y modos de alfabetización utilizan los docentes del CENART para realizar un trabajo interdisciplinario de las artes?

- ¿Cómo consiguen la interdisciplina en los procesos de enseñanza, cómo son los procesos artísticos que emplean y sus momentos para el desarrollo de las actividades?
- ¿Qué características tienen y cómo pueden emplearse, el currículo, el modelo pedagógico de telesecundaria, sus materiales, recursos didácticos y otros al alcance de los docentes, para generar rutas de trabajo interdisciplinario con las artes?
- ¿Qué características debe tener una propuesta de enseñanza para ajustarse al Plan de Estudios de secundaria y resultar viable, amable y accesible a los docentes apropiarse este modo de trabajo?

A partir de mis preguntas, los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Desarrollar una propuesta pedagógica-didáctica para la enseñanza de las artes en telesecundaria, que brinde a los docentes rutas para diversificar y mejorar su práctica y los aprendizajes de los alumnos desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Recuperar los elementos pedagógico-didácticos clave de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo y sistematizarlos en una propuesta de enseñanza viable para telesecundaria.
- Brindar a los docentes, formas y medios para acercarse a los saberes y procesos creativos de las artes mediante la indagación de trabajos artísticos ligados a temáticas transversales.
- Promover una educación artística centrada en la experiencia que favorezca en los alumnos un pensamiento reflexivo y complejo de la realidad.
- Explorar las posibilidades curriculares y temáticas que ofrece el Plan de Estudios en telesecundaria para generar relaciones de abordaje en la indagación y trabajo artístico que faciliten la enseñanza y una educación integral de las artes en telesecundaria.
- Identificar las posibilidades de adecuación y uso que ofrece el modelo pedagógico de telesecundaria, los programas de estudio, los materiales didácticos y otros recursos útiles en la integración de dicha propuesta.

- Mostrar a los docentes maneras de encontrar relaciones, generar cruces y conexiones disciplinares que despierten el interés por las artes y por entrar en contacto con ellas, sus saberes y sus procesos, para reflexionar y dar solución a problemáticas de interés global derivadas del currículo.
- Ofrecer rutas y elementos útiles para la enseñanza de las artes de las que puedan apropiarse los docentes para diseñar sus propios procesos de indagación artística.

La elaboración de la propuesta

La metodología de investigación fue de tipo cualitativa a partir de las experiencias que viví como alumna y me llevaron al proceso creativo de la propuesta. Me situé como sujeto y objeto de mi propia investigación, a través de las secuencias didácticas que desarrollé para la misma y su análisis. Extraje los elementos metodológicos y didácticos que notaba y resonaban en mí sobre el proceder particular de cada uno de mis maestros de las cuatro disciplinas, pero también unos muy sistemáticos y concretos en el trabajo conjunto e interdisciplinario que realizaban y que me resultaron clave para mi comprensión sobre los saberes y procesos de las artes que experimenté. Estos elementos descubiertos no solo me eran significativos sino también reveladores porque me permitieron en primera instancia comprender, y en segunda, descubrir varios usos y posibilidades que a su vez ofrecían dado el potencial que tenían de permitirme imaginar situaciones de aprendizaje en mi propio contexto. Para recuperar estos elementos, empleé una bitácora de campo donde hice registros sobre las sesiones de los seminarios especializados. De la mano con lo anterior, recurrí al análisis de los planes y programas de estudio vigentes y de los materiales de apoyo a la enseñanza de telesecundaria. El conocimiento sobre el modelo pedagógico de esta modalidad me facilitó incorporar su uso y aprovecharlos como herramienta de autoformación para el docente junto con otros recursos a su alcance, e incorporarlos de manera viable para el trabajo en telesecundaria que propongo. Para lograrlo, y hacer accesible el tipo de trabajo propuesto, adopté una mirada transversal del currículo que dio lugar a las secuencias de indagación artística y procesos interdisciplinarios con las artes que pueden generarse en la práctica dentro de las

oportunidades que ofrece el currículo y modelo de telesecundaria habitual. Cabe mencionar, que si bien para el desarrollo de la propuesta me centré en materiales y contenidos de primer año, la propuesta puede extenderse a los tres grados en tanto tienen los mismos elementos.

Si bien, las secuencias que conforman y ejemplifican esta propuesta, se fueron desarrollando paralelamente durante la formación en la Maestría, su sentido más pleno se completó una vez que hice el análisis. A lo largo del proceso, se fue ampliando mi comprensión sobre los procesos y experiencias promovidas por mis maestros dentro de las clases y el sentido pedagógico de las mismas, y pude identificar otras funciones que estos elementos podían desempeñar en el aprendizaje significativo de las artes, y las posibilidades que podían ofrecer en la enseñanza.

Sobre los tres ejemplos de secuencia transversal que acompañan la propuesta, contienen una estructura metodológica interna la cual se generó a partir de las siguientes premisas:

- ✓ Cualquier asignatura puede brindar pretextos de indagación artística a través de un eje transversal de estudio que lleva a preguntarse qué han hecho los artistas sobre un tema.
- ✓ Las actividades y contenidos del currículo pensados transversalmente pueden inspirar, dar ideas, brindar elementos y hasta guiar caminos para la exploración, experimentación y composición con las artes, además de enriquecer la indagación artística sobre la temática que se trabaja.
- ✓ Se elige un trabajo artístico que guie el proceso de la indagación sin que se pretenda llegar a copiarlo, sino que este debe elementos que promuevan su exploración dentro de un proceso creativo similar.
- ✓ El propósito de indagación considera los intereses docentes y necesidades de los alumnos con la posibilidad de moverse de muy distintas formas en el proceso.
- ✓ Vincular asignaturas permite ampliar las zonas y formas de trabajo del arte desde la perspectiva de la posmodernidad donde se tejen visiones más complejas de la realidad y del conocimiento donde tanto el arte y la ciencia pueden trabajar juntas.

- ✓ Una visión interdisciplinaria apunta a formas de pensamiento complejo, no solo cruces transversales de temáticas que se abordan por separado, sino que permiten vivir procesos reflexivos que involucren las emociones, ideas y construcciones de pensamiento para la transformación y el pensamiento reflexivo sobre temáticas de relevancia social y global.
- ✓ Generar conocimientos transversales contempla las aportaciones mutuas tanto del arte a otras asignaturas, como de estas al arte, lo que puede desarrollar en el alumno hábitos de pensamiento más complejo e integral sobre la comprensión del mundo.
- ✓ Es posible aprender asignaturas de la mano, sin violentar ni forzar sus propias áreas de estudio. La indagación marca el vaivén y el rol de cada una de las disciplinas. Puede generarse un trabajo paralelo entre las artes y otra asignatura, mientras cada una desarrolla y cumple sus propósitos. El punto en común son la reflexión sobre los temas de interés global que comparten el proceso y las aportaciones entre ambas disciplinas para generar conocimientos propios y conjuntos que favorezcan un nivel de comprensión de la realidad mayor.
- ✓ Experimentar procesos creativos, aun cuando hayan sido motivados por otras asignaturas de estudio, conduce a apropiarse de elementos útiles para trabajar con y desde las artes a las que los han acercado estos procesos. Asimismo este tipo de procesos pueden conducir a la autonomía en el diseño de los propios en los espacios que se consideren apropiados, ya sea en transversalidad con otras asignaturas o solo desde las artes y sus propios intereses.
- ✓ Las secuencias didácticas anexas son solo muestras de lo que se puede hacer; brindan orientaciones y preparan al maestro dando ideas y orientaciones útiles para desarrollar un trabajo autónomo.

Estructura del escrito

El primer capítulo de este trabajo corresponde a la contextualización de la propuesta. Hago una revisión de los aspectos relevantes al ámbito en que esta incide. Describo las bases curriculares que derivan de la Reforma Integral de la Educación Básica y dan lugar a los Planes y Programas de Estudio vigentes de la educación secundaria, así como su enfoque y orientaciones respecto a la asignatura de artes. También expongo aspectos sobre la telesecundaria y la enseñanza de las artes, esto es sus orígenes como modalidad educativa, el análisis sobre los materiales y recursos con que cuenta para la enseñanza y los retos y dificultades que enfrenta respecto a esta asignatura.

En el segundo capítulo, reflexiono sobre los elementos teórico-pedagógicos que fundamentan la propuesta. En primera instancia expongo la importancia de la enseñanza de las artes, los principales enfoques y las aportaciones y función que tiene en la formación de los estudiantes. En otro apartado, hablo sobre el papel que desempeña la práctica educativa y los aspectos que posibilitan su mejora para llegar a una educación artística de calidad. Finalmente toco cuatro aspectos que orientan la perspectiva de la propuesta y desempeñan un papel importante en los procesos del arte y su enseñanza propuestos como son la experiencia; el pensamiento reflexivo; la interdisciplina y la transversalidad; y el juego y la imaginación.

En el tercer capítulo planteo los fundamentos didáctico-metodológicos que orientan la propuesta y la manera en que insiden en la misma. Entre ellos, expongo las orientaciones derivadas de la Reforma Integral de la Educación Secundaria como son la secuencia didáctica y la situación de aprendizaje y los tres ejes transversales de enseñanza para la educación artística: apreciación, expresión y contextualización. Asimismo toco algunos aspectos sobre la enseñanza basada en la indagación y los elementos formativos de la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo que sirvieron para elaborar la propuesta.

Finalmente en el cuarto capítulo describo en qué consisten las secuencias transversales de indagación artística interdisciplinaria para la enseñanza en telesecundaria que conforman la propuesta y los elementos que las integran. El

capítulo se divide en tres grandes apartados. El primero sobre los aspectos previos que consideré para diseñar las posibles rutas de este tipo de trabajo, el segundo, sobre los elementos y pasos que seguí para diseñar las secuencias transversales. El tercero corresponde a la integración de todos los elementos, lo que he llamado tejido metodológico de las secuencias de indagación artística.

Para concluir se incluyen las reflexiones, las referencias del trabajo y los anexos o secuencias ejemplo de la propuesta que son tres, una por cada tipo de los tres modos de trabajar propuestos.

CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO DE LA PROPUESTA

1.1 Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) dio lugar al Plan de Estudio 2011 de Educación Básica en respuesta a las necesidades y demandas de la política educativa específica que buscaba el crecimiento en cobertura y la calidad educativa. Esta reforma, desde una perspectiva de transformación global no solo curricular sino también estructural, comenzó a generarse de manera paulatina, y en primera instancia buscó la continuidad y articulación pedagógica, organizativa y funcional entre los tres niveles que conforman la educación básica, lo que dio lugar a reformas escalonadas en los diferentes niveles educativos como primer paso. En 2004 se iniciaron estos cambios a los planes y programas de estudio de educación preescolar, en 2006 se continuó en secundaria, este nuevo plan y programas contemplaron aspectos organizativos, funcionales, de gestión y profesionalización docente para la transformación de la educación en este nivel. Finalmente en 2009 se continúa con este mismo proceso en la educación primaria.

La RIEB con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la educación Básica de nuestro país...ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica. La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación Básica...aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes (SEP, 2011b, p. 8).

Como antecedente a este inicio de reforma educativa, en 1992, se había expidido ya el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como detonante de la transformación profunda de la educación y reorganización del sistema educativo nacional que permitiera la innovación de la gestión de la educación básica, así como

de prácticas y propuestas pedagógicas. En este momento, bajo un contexto de renovación de la democracia y apertura económica que se vivía como lo expresa el Plan de estudios 2011 en sus antecedentes, se vislumbraba la necesidad de reformas que permitieran al sistema educativo nacional tener un crecimiento acorde al escenario económico y sus preocupaciones cuyo reto, en el caso de primaria, era incrementar la eficiencia terminal o permanencia mientras que, para preescolar y secundaria la cobertura. Se planteó la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio, alcanzar la calidad docente en la enseñanza mediante la formación y actualización permanente, fortalecer la infraestructura educativa, promover la participación social en el ámbito educativo y transferir a los gobiernos estatales mayor autonomía en la prestación de los servicios de la Educación Básica y Normal para consolidar un auténtico federalismo Educativo. Para 2002, surge el Compromiso Social por la Calidad de la Educación con el propósito de transformar el sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social. Donde se planteaba que:

Una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (SEP, 2011b, p. 16).

De esta manera surge también la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008, que estableció el compromiso de:

Llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. Asimismo, estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la

transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas (SEP, 2011b, p. 16).

En este tenor de modernización, se implementaron proyectos estratégicos para favorecer el desarrollo integral de los alumnos y sus condiciones de aprendizaje que incluyeron la infraestructura y equipamiento tecnológico de los planteles escolares; la ampliación de la gestión, la participación social y de nuevos espacios y oportunidades de aprender como son las escuelas de horario ampliado y tiempo completo en las zonas más desfavorecidas. Estos espacios ampliados contemplan líneas formativas de trabajo y en algunos casos servicio de comedor escolar. Con todo ello se ha buscado mejorar la salud y nutrición de los estudiantes, garantizar trayectorias exitosas, mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno de los estudiantes.

La enseñanza por competencias para la vida se convierte en la prioridad del perfil de egreso, a través de los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión; se pretende la equidad y calidad educativa mediante la evaluación continua de los centros escolares, los docentes y sus alumnos⁵. Con ellos se ha buscado que los centros escolares brinden una oferta educativa integral con base en las necesidades e intereses de los alumnos y la sociedad moderna; ser más cercana a los padres de familia y lograr la transparencia de las condiciones de operación y resultados. Con estos cambios, también se favoreció la educación inclusiva, atender la multiculturalidad y su expresión, a los niños con Necesidades Educativas Especiales y sobresalientes; y se señala la especialización del docente en servicio bajo un sistema de asesoría académica a la escuela. En cuanto a los materiales educativos, se previó su renovación, y un sistema de gestión centrado en el logro de los alumnos donde la calidad y equidad educativa fueran pertinentes y relevantes a los diferentes niveles, contextos y servicios educativos, y priorizaran sobre los valores ciudadanos, la cultura, los intereses, la iniciativa y el compromiso de la comunidad.

⁵ Las competencias que caracterizan este perfil de egreso son cinco: competencias para el aprendizaje permanente; para el manejo de la información; para el manejo de situaciones; para la convivencia y para la vida en sociedad.

En suma, esta alianza por la calidad, volcó sus esfuerzos en transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje. Apostó a la transformación de la práctica docente que tuviese como centro al alumno, hacer de la escuela un espacio social de crecimiento y participación individual y comunitaria de redes académicas, de aprendizaje, y asesoría y acompañamiento pertinente a los docentes para una educación de calidad.

Todos estos cambios en el devenir del sistema educativo también se vieron reflejados positivamente en el papel de las artes en el currículo, ya que a partir de 2006, específicamente en secundaria, se le consideró una asignatura en el currículo que se siguió fortaleciendo hasta el actual Plan de Estudios.

A partir de 1993 se formuló un nuevo enfoque pedagógico para la educación artística en la educación básica que incentivó la producción de material didáctico para la enseñanza de las disciplinas artísticas. En 2000 apareció el Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria (SEP); donde se sugieren actividades para lograr los fines formativos de las artes, aunque tanto los materiales didácticos como el libro se dirigían a la educación primaria y no tenían orientaciones claras para los otros niveles. En 2004, con la Reforma de la Educación Preescolar y en 2006 con la Reforma de la Educación Secundaria con los cambios curriculares por competencias, “la actividad de educación artística deja de ser una actividad de desarrollo y se considera ya una asignatura dentro del Plan de estudios de secundaria, cuya denominación será Artes. Con esta denominación se busca expresar que el arte constituye un campo de conocimiento humano ([SEP, 2006:8] Citado en SEP, 2011a. p. 30).

Finalmente y tras todos estos antecedentes de paulatina transformación, se transitó al nuevo Plan de Estudios 2011 de Educación Básica vigente.

1.2 El Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND), documento que emana de la constitución y orienta las políticas y programas del Gobierno de la República durante un sexenio, se menciona que, dentro de las prioridades educativas de la actual administración, está la de impulsar el crecimiento y desarrollo económico y social a nivel global donde

se considera no solo la evaluación, la ciencia, tecnología e innovación, sino también a la cultura y el deporte como elementos clave para lograrlo. Se plantea que para alcanzar una educación de calidad y de vida para todos es necesario que se “potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros” (Gobierno de la República, 2013, p. 59)

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación, que deriva del Plan Nacional de Desarrollo del mismo periodo, define las acciones específicas en materia educativa que han de seguirse a lo largo del mismo. El PSE plantea seis objetivos para articular el esfuerzo sexenal con sus respectivas estrategias y líneas de acción. El número cinco “promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral” (SEP, 2013, p. 63) alude al papel de las artes y la cultura como prioridades educativas donde el deporte, cultura, ciencia y tecnología se fortalezcan mediante la participación de las instancias especializadas en cada una de estas materias.

Este objetivo, se sustenta en una visión sobre las artes y la cultura como elementos que dan sentido de pertenencia y fortalecen el tejido y articulación social; garantizan la paz; el conocimiento y aceptación de la diversidad social; cultural y la tolerancia. Todos ellos, elementos necesarios e inherentes a una educación integral de acuerdo al PSE. Por otra parte, en este documento se considera que la preservación del patrimonio y la infraestructura es posible mediante la valoración de los bienes y servicios del arte y la cultura en sus múltiples expresiones, por lo que se debe promover una perspectiva intercultural para construir la identidad nacional. La formación e investigación artística y cultural son también elementos que se considera deben impulsarse para fomentar la multiculturalidad, así como la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para acercar a niñas, niños y jóvenes, al patrimonio cultural y las expresiones artísticas.

De este objetivo derivan además una serie de estrategias y líneas de acción que describen la participación de CONACULTA⁶ y las instituciones públicas culturales para promover y difundir el arte y la cultura como parte de la educación integral. Entre estas estrategias y sus respectivas líneas de acción es de mi interés resaltar la primera que refiere “fomentar la educación artística y cultural⁷ y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo” (SEP, 2013, p. 64). Para lograrlo, algunas de sus líneas de acción enunciadas en este mismo documento y que destaco son: Ampliar las opciones de iniciación y apreciación artística para fortalecer la formación integral en la educación básica y media superior; elaborar alternativas de capacitación para que el personal docente de educación básica y media superior desarrolle contenidos artísticos y culturales otorgar becas e incentivos para apoyar la educación artística y cultural; propiciar el acceso de estudiantes y docentes a actividades artísticas y culturales de nivel internacional para fortalecer la apreciación artística.

1.3 El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica plantea una serie de principios pedagógicos que lo sustentan y se refieren a las condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa y son los siguientes:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

⁶ La Comisión Nacional para la Cultura y las Artes fue creada el 7 de Diciembre de 1988. Recientemente, tras 27 años ha pasado a ser la Secretaria de Cultura, aprobada el 2 de septiembre de 2015.

⁷ El trabajo que presento, busca ofrecer alternativas para el trabajo de Artes en telesecundaria donde se desarrollen contenidos artísticos y culturales. Ha sido resultado de mi propio proceso formativo y de investigación respecto a la oferta formativa que ofrece el CENART a los docentes para la enseñanza de las artes en la Educación Básica.

6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje en la sociedad del siglo XXI.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

De lo anterior, conviene destacar que la escuela debe promover *ambientes de aprendizaje*, cuyo plan vigente define como el espacio de comunicación e interacciones que posibilitan el aprendizaje donde el docente es el mediador para construirlos y emplearlos como tal; debe tener presente lo que se espera que logre el estudiante, el reconocimiento del contexto cultural y geográfico, la relevancia de los materiales disponibles (impresos, audiovisuales y digitales) y las interacciones entre él y los estudiantes. Así mismo debe incluir y considerar el hogar como ambiente de aprendizaje de intervención para apoyar las actividades académicas. Construir aprendizajes en colectivo en este proceso es fundamental para lo cual, el maestro junto con sus alumnos, debe orientar las acciones que lleven al descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias. El trabajo colaborativo, de acuerdo al documento, debe funcionar como enriquecedor de las prácticas y ser inclusivo, perseguir metas comunes, favorecer el liderazgo compartido, permitir el intercambio de recursos, desarrollar el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad y realizarse en entornos presenciales y virtuales.

Estos principios están a su vez orientados al desarrollo de competencias y el logro de estándares curriculares, ejes rectores del proceso de aprendizaje. A través de ellos, se busca que los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos de manera eficaz en diferentes contextos y acorde a las demandas del tiempo actual. El Plan de Estudios 2011 define una *competencia* “como...la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Los *Estándares curriculares* por su parte son descriptores de logro y

definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto”. Los estándares curriculares son correspondientes con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirven para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Este aspecto es de interés a mi propuesta, en cuyos ejemplos de secuencias de indagación artística que diseñé, se coloca a las artes integralmente dentro del currículo y no ajena a los retos y contexto social cambiante. Como menciona el Plan de Estudios (SEP, 2011), la enseñanza demanda una responsabilidad ante el medio natural y social, la vida, la salud, y la diversidad cultural y lingüística y por lo tanto, debe abordar estos temas para una formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad en función de cada nivel y grado escolar.

La forma de trabajo que propongo busca que se promueva en la práctica la participación e indagación colaborativa para la construcción de aprendizajes donde se vincule el contexto y necesidades de los alumnos, los maestros y la comunidad. El apoyo, las relaciones y formas de participación que se generen entre los involucrados puede trascender más allá del aula con las acciones que se llevan a cabo, ya que el arte posibilita el despertar de la sensibilidad, generar preguntas, reflexiones y respuestas personales y compartidas para una mayor concientización sobre temáticas diversas, la conciencia ética, política, el pensamiento crítico reflexivo, el mejoramiento del entorno y el mejoramiento del espacio geográfico entre otras cosas.

Por otro lado, cabe mencionar, sobre la asesoría, definida en el documento como “un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares...cuyo...reto está en la resignificación de conceptos y prácticas...ambas...suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden”. (SEP, 2011, p. 37). Específicamente en la enseñanza de las artes en la Educación Básica es necesario el acompañamiento y asesoría in situ a

docentes que les brinden alternativas para desarrollar el currículo. Específicamente en telesecundaria no se cuenta con este apoyo. El CENART, a través de la Secretaría de Cultura, es una institución comprometida con esta tarea, que si bien no ha logrado articularse sistemáticamente al Sistema Educativo Nacional en el trabajo directo con los docentes de la Educación Básica, cumple una importante función al promover el desarrollo de investigaciones que impacten directamente en las escuelas, a través de sus egresados como en este caso busca hacerlo mi propuesta.

Finalmente, el Plan de Estudios plantea un perfil de egreso, es decir, el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica. Este perfil toca varios puntos, entre ellos, que al concluir su trayecto formativo, el alumno:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales;
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Estos rasgos interesan a mi propuesta y los he recuperado en la apreciación y el trabajo expresivo desde el arte, sus diferentes disciplinas y manifestaciones para desarrollar el pensamiento artístico y reflexivo.

1.4 La asignatura de Artes en el mapa curricular de la educación básica secundaria

El mapa curricular de la educación básica está organizado por cuatro campos formativos y son los mismos para los tres niveles que comprende la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Figura 1. Mapa curricular de la educación básica 2011

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Asignatura Estatal: lengua adicional		Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
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*			Geografía*	Historia*	Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Tecnología I, II y III				Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física**						Orientación y Tutoría I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística**						Educación Física I, II y III		
										Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales		

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Fuente: SEP, 2011b, p.41

En el mapa se especifica para cada nivel escolar las asignaturas que se cursan y su distribución a lo largo de los grados de estudio que lo conforman, así mismo está

indicado el campo al que pertenece cada asignatura. Los campos formativos para la educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

En el caso de secundaria la asignatura de Artes está presente a lo largo de los tres años o grados de estudio con dos horas a la semana. Es relevante mencionar que ya desde 2006, cuando las artes en secundaria dejan de ser una actividad de desarrollo para convertirse en asignatura oficial, también se diseñan contenidos de formación artística para cada lenguaje (danza, teatro, música y artes visuales) pero además con un carácter abierto pues se plantea que:

Los programas se proponen con un carácter nacional; sin embargo, son flexibles para que cada escuela, a partir de las posibilidades y los recursos con que cuente, imparta la o las disciplinas que considere pertinente. En las escuelas que ofrezcan dos o más programas de artes se sugiere que los alumnos elijan la opción en función de sus propias inclinaciones y sus propios intereses” (SEP, 2006, p. 30).

Esta perspectiva de flexibilidad en la impartición de las cuatro disciplinas artísticas es relevante a mi propuesta para telesecundaria, ya que deja abierta la posibilidad de aprovechar las características de la modalidad y trabajar con todas ellas interdisciplinariamente de acuerdo a los intereses, necesidades y habilidades de los maestros y alumnos. Desde mi punto de vista, ello abona a la capacidad docente para explorar nuevas rutas que partan de sus propios saberes y otras áreas de conocimiento, el uso de su imaginación, su creatividad y capacidad de investigación y reflexión para promover experiencias educativas y estético-artísticas en los alumnos.

Finalmente, tanto el campo formativo como la signatura buscan desarrollar en los alumnos la *competencia artística y cultural*, y al respecto el Plan de Estudios menciona que:

Para favorecer el desarrollo de la competencia artística y Cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y

apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás. En secundaria se busca que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente mediante la apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos; reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos; interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico (SEP, 2011b, p. 55).

1.5 El Programa de Estudios 2011 de Artes en secundaria

El programa de Artes de secundaria (SEP, 2011c, p. 13) establece como propósitos de la asignatura, que los alumnos:

- Desarrollen la competencia artística y cultural a partir de la apropiación de los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico diseñado para potenciar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales.
- Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que favorezcan su creatividad.
- Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas.
- Aprecien las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones del cuerpo humano por medio de los lenguajes artísticos para comprender su significado cultural y valorar su importancia dentro de las artes.

- Exploren la dimensión estética de las imágenes, las cualidades del sonido y el uso del cuerpo y la voz, estructura dramática y creación teatral, para enriquecer las concepciones personales y sociales que se tienen del arte.
- Conozcan los procesos de creación artística de diseñadores, artesanos y en general de los miembros creativos de la comunidad.
- Distingan diferentes profesiones e instituciones que se desarrollan en diferentes entornos culturales relacionadas con la creación, investigación, conservación y difusión de las artes.

Aunado a estos propósitos, el enfoque de la asignatura (SEP, 2011c) señala que la escuela secundaria debe promover que los alumnos practiquen de manera habitual una disciplina artística que amplíe sus conocimientos a través de técnicas y procesos que le permitan expresarse artísticamente de manera que:

Interactuar con distintos códigos, reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos, interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico. La finalidad es que los alumnos empleen intencionalmente el lenguaje de una disciplina artística para expresarse y comunicarse de manera personal, para establecer relaciones entre los elementos simbólicos que constituyen una manifestación propia y colectiva con base en el arte para emitir juicios críticos desde una perspectiva que conjugue lo estético, lo social y lo cultural (SEP, 2011c, p. 115).

Este enfoque además propone la práctica artística con los alumnos como un medio que favorece la apropiación, comprensión e interpretación sensible del mundo, donde además se desarrolla la autoestima y la valoración y respeto hacia la diferencia, tanto personal como comunitaria, y sus expresiones artístico-culturales. En la educación primaria y secundaria se propone favorecer la “competencia artística y cultural...que se define 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” (SEP, 2011c, p. 116). La Competencia Artística

y Cultural al igual que el enfoque de la asignatura Artes pertenece al campo de formación *Desarrollo personal y para la convivencia*. Este campo pretende favorecer la conciencia de sí, y la convivencia, a través de los contenidos, propósitos de enseñanza y forma de trabajo concreto en cada una de las disciplinas artísticas, que además se propone sean trabajadas a partir de los tres ejes transversales de enseñanza mencionados (apreciación, expresión y contextualización)⁸. Estos tres ejes, según el Plan de Estudios, son “... fundamentales para organizar los aprendizajes esperados y los contenidos, porque permiten identificar lo que los alumnos van aprendiendo de los lenguajes artísticos” (SEP, 2011c, p. 133).

En cuanto a los principios pedagógicos que el Programa de Estudios 2011 propone que se consideren para la enseñanza de la asignatura son:

- Los conocimientos previos del alumnado, porque sus ideas, principios y datos no son bloques estancos sino retículas que pueden promover, inhibir o transformar el aprendizaje.
- El pensamiento de orden superior que permite al alumnado obtener un sentido de aquello que intentan aprender. Es por esto que el aprendizaje en la adolescencia está asociado a los hábitos productivos de la mente, por eso es necesario buscar que desarrollen la capacidad reflexiva que implica la combinación de dos aspectos fundamentales: las operaciones intelectuales y cognitivas, y los sentimientos, actitudes y disposiciones.
- El aprendizaje es un asunto social, se genera en situaciones; es así que los adolescentes aprenden porque son parte de la cultura, su comprensión personal está inscrita en una visión cultural y social (Hargreaves, Earl y Ryan, 2002, citado en SEP, 2011, p. 135).

Finalmente, los contenidos están organizados en cinco bloques de estudio, como las demás asignaturas del currículo, especifican los aprendizajes esperados para cada disciplina (Artes Visuales, Danza, Música y Teatro), y cuentan con ejemplos de secuencias para desarrollarlos.

⁸ En el apartado, la perspectiva didáctica-metodológica, expongo a qué se refiere cada uno de estos ejes que serán nociones relevantes en el desarrollo de la propuesta.

Con lo anterior, puedo señalar que trabajar las artes mediante secuencias transversales de indagación artística interdisciplinaria como propongo, puede permitir a los docentes visualizar rutas para trabajar en el aula que contribuyan a desarrollar este enfoque y propósitos. A través de esta forma de trabajo el alumno puede desarrollar conocimientos sobre los lenguajes artísticos, vivir procesos creativos, indagar y relacionarse con el arte en sus diversas expresiones y manifestaciones, y contribuir reflexiva y participativamente con su entorno desde el arte.

1.6 La telesecundaria y la enseñanza de las artes

A continuación expondré algunos aspectos relevantes al contexto de la telesecundaria que insiden en la enseñanza de las artes. Estos guardan relación con sus orígenes y las condiciones de funcionamiento actuales del modelo y el sistema educativo pues repercuten en cierto modo en las dificultades que enfrentan los docentes para su enseñanza. Asimismo, presento un breve análisis sobre los materiales y recursos para la enseñanza con que se cuenta en esta modalidad.

1.6.1 Orígenes de la telesecundaria en México.

La telesecundaria mexicana es una de las modalidades que ofrece el sistema educativo básico a los adolescentes de nuestro país para cursar la educación secundaria. Surge en el año de 1968 al quedar inscrita al sistema educativo nacional mediante un acuerdo suscrito por el Secretario de Educación Pública Agustín Yáñez, tras una fase experimental iniciada en 1966. Su origen suele asociarse a la educación rural pero está más bien vinculado a la modernización y el desarrollo tecnológico de una época que vislumbraba la extensión de los medios de comunicación y la tecnología con fines culturales y educativos. Por su parte, la creciente demanda por dar cobertura educativa a nivel secundaria y combatir así el rezago educativo, hizo de la telesecundaria una alternativa democratizadora de bajo costo para llegar a zonas que no contaban con escuelas establecidas para este nivel y que por su reducida población y difícil acceso no justificaban un despliegue de recursos tal como el que las escuelas secundarias tradicionales implicaba. El modelo fue retomado de la *telescuola* italiana que funcionó en dicho país de 1958 a 1966 (SEP, 2010) respondiendo a las mismas necesidades y aspiraciones que apremiaban a nuestro país. Consistía en

espacios escolares para impartir los tres grados de educación secundaria llamados *teleaulas* donde había un maestro monitor que supervisaba las actividades de aprendizaje de los alumnos tras la observación de lecciones televisadas impartidas por *telemaestros* con una duración de 20 a 30 minutos. En México, se emprendieron investigaciones sobre este modelo que concluyeron que, la televisión instructiva lograba el aprendizaje de los alumnos de la misma manera que lo hacía la educación tradicional con maestros especialistas para las diferentes asignaturas y que, dadas las características de sus recursos pedagógicos, se estimulaba el aprendizaje independiente. De esta manera, se instaura este modelo bajo las características del modelo italiano.

Inicialmente en su fase experimental de pruebas piloto, las clases fueron impartidas en edificios acondicionados, prestados o donados por miembros de la comunidad y patronatos para dicho fin, por lo que se creó una vinculación y corresponsabilidad muy fuerte de la comunidad para con estas escuelas respecto a su funcionamiento y mantenimiento. En principio funcionaron sin ningún otro material de apoyo que el de los televisores adaptados a un sistema de circuito cerrado que funcionaba con la tecnología de microondas, para enviar las transmisiones en vivo de los telemaestros, quienes impartían las lecciones de acuerdo a su especialidad. Estas transmisiones estuvieron a cargo de la Dirección General de Educación Audiovisual de la SEP que más tarde sería La Dirección General de Televisión Educativa (DGTV). Con el tiempo se desarrollaron programas grabados y transmitidos por la Red Edusat, red de televisión satelital educativa operada con apoyo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) en convenio con la SEP desde 1995. Poco a poco se desarrollaron materiales educativos impresos como complemento educativo para el alumno y el maestro. Estos contenían sugerencias de actividades y didácticas para trabajar con los alumnos, reforzar el aprendizaje y apoyar a los maestros coordinadores para desempeñar una mejor labor. Los primeros materiales fueron las Guías para las lecciones televisadas de segunda enseñanza. Otro momento importante en la evolución de estos materiales fue en 1993 cuando se crean los libros de Conceptos Básicos, con sus respectivas Guías de Aprendizaje para el alumno y Guías Didácticas para el maestro. Finalmente, con el modelo pedagógico renovado de

telesecundaria en 2006, se crean bajo el formato vigente, los materiales de telesecundaria que han incorporado y complementado la enseñanza con el uso de materiales impresos y materiales tecnológicos y digitales. La producción y el manejo de los recursos de la televisión educativa continua actualizándose con programas muy bien estructurados que trabajan de la mano con los materiales impresos, auxiliares audiovisuales tecnológicos y digitales como los materiales de la mediateca que provee videos educativos, documentales y recursos interactivos que poseen una estructura didáctica bien definida y siguen el formato de las clases televisadas para reforzar el trabajo con los alumnos y enriquecer y complementar cada una de las secuencias de aprendizaje.

Las telesecundarias fueron extendiéndose una vez insertadas al sistema educativo bajo solicitud de las entidades federativas. Las autoridades fueron brindando apoyo para el acondicionamiento e incluso edificación de los espacios, y poco a poco fueron extendiéndose por la república hasta consolidarse como las conocemos ahora. Las primeras entidades favorecidas fueron el Distrito Federal⁹, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo y Tlaxcala (SEP, 2010).

Conjuntamente con esta evolución de los materiales y las clases televisadas, también la figura del maestro monitor se fue transformado con el tiempo gracias a la grabación de las clases que facilitaba su transmisión. El docente de telesecundaria fue adquiriendo cada vez un papel más protagónico y que demandaba de su parte un mayor manejo de los contenidos para planear y dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje. Paulatinamente, pasó de ser quien procuraba el orden, la disciplina, la asistencia y atención de los alumnos en las clases y realizaba el trabajo administrativo que se requería; a ser una figura clave para el aprendizaje. De igual forma, la clase televisada pasó con el tiempo de ser el elemento central de la enseñanza, a ser un apoyo para el docente, quien flexibiliza su uso al diseño de sus clases.

⁹ Hoy Ciudad de México (CDMX).

1.6.2 Los materiales y recursos didácticos para la enseñanza en telesecundaria¹⁰.

De la mano con la reforma curricular de 2006 en secundaria, entra en vigor el modelo pedagógico renovado de telesecundaria que dio lugar a los materiales vigentes para la enseñanza en esta modalidad. La SEP planteó la necesidad de modernizar la educación en telesecundaria diversificando los canales y oportunidades para que los alumnos aprendieran y expresaran su conocimiento, por lo que se integra el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y las posibilidades que estas ofrecen a la educación¹¹. Mediante ello se busca promover la colaboración y la discusión; la consulta; intercambio y contrastación de diversos tipos de fuentes; la integración de múltiples formas de representación; la participación en situaciones de aprendizaje variadas; usos diversos de la lectura y la escritura; el desarrollo del pensamiento lógico-matemático; la comprensión del mundo natural y social; la formación en valores éticos y ciudadanos y la creatividad. Así mismo, se plantea que esta renovación en telesecundaria busca la relevancia de los contenidos escolares para la vida de los alumnos donde participen en situaciones de aprendizaje donde su experiencia y conocimiento sean el punto de partida. Los materiales para la enseñanza en telesecundaria son:

➤ **Materiales impresos:**

Libro para el alumno: Son de distribución gratuita, cada asignatura constan de dos volúmenes. Estos libros funcionan como una guía articuladora entre los múltiples recursos para la enseñanza en telesecundaria (impresos, audiovisuales e informáticos), la información básica de las asignaturas y las actividades de aprendizaje sugeridas. Cada uno cuenta con una secuencia introductoria para que maestros y alumnos conozcan los materiales y forma de trabajo sugerida para el curso en cada asignatura; un mapa de contenidos y las secuencias de aprendizaje vinculadas a estos que se encuentran divididas en determinado número sesiones. Las

¹⁰ La información proporcionada en este apartado fue obtenida de la introducción y presentación de los materiales que describo.

¹¹ La UNESCO (2006) ha advertido ante el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los ámbitos de las sociedades y economías, el potencial que estas ofrecen para mejorar la educación artística.

secuencias que componen cada curso, se agrupan en cinco bloques de aprendizaje, uno por cada bimestre del ciclo escolar. Al final de cada uno se incluye una secuencia adicional para la integración de los conocimientos y evaluación de los aprendizajes.

Esta organización de contenidos por secuencias y bloques de aprendizaje está articulada a la programación televisiva de telesecundaria que va marcando el ritmo del avance curricular a lo largo del ciclo. De esta manera los libros se corresponden con esta programación de acuerdo al horario diario de trabajo establecido para cada grado y asignatura que marca el tiempo o número de clases en que se debe cubrir cada secuencia y sus sesiones. El número de sesiones de cada secuencia indicada en los libros no siempre equivale al número sesiones/clase en esta programación-dosificación, en algunos casos, es mayor el número de clases con que se cuenta para cubrir ciertas sesiones y en general una secuencia. Por ejemplo, una secuencia de 5 sesiones, puede estar diseñada para cubrirse en más sesiones de trabajo (clases) y en realidad contar con 10 sesiones/clase en total para abordarse. De acuerdo a esto, el modelo de telesecundaria contempla esta correspondencia entre la programación regular que marca el avance sujeto al calendario escolar anual y los horarios de clase por asignatura y los ajustes a las sesiones en la dosificación televisiva, es decir respecto a los programas o contenidos televisivos que cubren esos espacios. Esta información sobre las secuencias por asignatura y grado está disponible en la zona de recursos de la página web de telesecundaria, lo que es de gran utilidad para planificar su trabajo.

La forma en que se encuentran estructuradas las secuencias en los libros, en general es la misma para todas las asignaturas. Están organizadas en secciones con subtítulos genéricos que las identifican¹². Estos varían para cada asignatura y su propósito es guiar de forma gradual el proceso de aprendizaje, ya que en todas las asignaturas, cada secuencia gira ya sea en torno a la realización de un proyecto; la resolución de una o varias situaciones problemáticas; o el análisis de un estudio de caso, donde entran en juego los contenidos de los programas de estudio y los ámbitos y ejes transversales que involucra cada una.

¹² Las secciones que podemos identificar entre ellos son: *para empezar; consideremos lo siguiente, manos a la obra, a lo que llegamos, lo que aprendimos, para saber más.*

De acuerdo al mapa curricular las asignaturas en que se emplea libro del alumno son:

Tabla 1. *Asignaturas que emplean Libro para el alumno en telesecundaria*

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Español I Matemáticas I Ciencias I (énfasis en Biología) Geografía de México y del Mundo	Español II Matemáticas II Ciencias II (énfasis en Física) Historia I Formación Cívica y Ética I	Español III Matemáticas III Ciencias III (énfasis en Química) Historia II Formación Cívica y Ética II

Fuente: elaboración propia

Libro para el maestro: Contienen la reproducción en formato reducido de los libros del alumno con orientaciones didácticas, recursos y alternativas para abordar los contenidos ligadas a las secuencias de aprendizaje, criterios para usar los materiales impresos y tecnológicos, así como de evaluación. Cada secuencia es introducida por un resumen, los propósitos que se desean alcanzar y el enfoque de los mismos. Este apoyo le permite a los docentes tener un panorama completo sobre cada asignatura, sus diferentes bloques y secuencias de aprendizaje que facilitan planear y dosificar el trabajo y actividades en el aula a criterio propio. El docente puede tener información adicional sobre las sesiones y actividades que compone cada secuencia, su organización, intención didáctica y tiempo disponible para realizarlas, los temas que se abordarán, las destrezas y actitudes por desarrollar, los productos esperados, los recursos a utilizar y la relación con otras asignaturas o secuencias. En estos libros también se encuentran las respuestas modelo o esperadas a las actividades planteadas y el tratamiento didáctico que el docente puede dar a los errores de los alumnos, cómo orientarlos y en qué hacer énfasis.

Serie de Apuntes bimodales de telesecundaria: Fueron también desarrollados por especialistas para que maestros y alumnos cuenten con un mismo material de apoyo a la enseñanza-aprendizaje a partir del trabajo por proyectos, estudios de caso y resolución de situaciones problemáticas. Se dividen también en cinco bloques de aprendizaje, uno por cada bimestre del ciclo escolar donde se despliega el temario de contenidos de cada programa de estudio. Al igual que los libros para el alumno, están

estructurados por secuencias de aprendizaje divididas por sesiones que incluyen actividades que buscan despertar el interés de los alumnos por la asignatura, promover la interacción en el aula mediante la colaboración y participación reflexiva y una evaluación al final de cada una que puede orientar las decisiones tanto del docente como del alumno, a la vez que establece estrategias claras de vinculación con la comunidad y contexto del alumno.

A diferencia de los libros para el alumno, se componen de un solo volumen y este es el mismo para alumnos y docentes. Las asignaturas del mapa curricular de secundaria para las que se desarrollaron estos materiales son las siguientes:

Tabla 2. *Asignaturas que emplean los Apuntes Bimodales de telesecundaria*

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Lengua Extranjera I Educación Física I Tecnología I Artes (Música 1, Danza 1 o Teatro 1, Artes Visuales 1)	Lengua Extranjera II Educación Física II Tecnología II Artes (Música 2, Danza 2, Teatro 2 o Artes Visuales 2)	Lengua Extranjera III Educación Física III Tecnología III Artes (Música 3, Danza 3, Teatro 3 o Artes Visuales 3)

Fuente: elaboración propia

Libros de la Biblioteca escolar y del aula: en los materiales de base para cada una de las asignaturas se consideró el uso y consulta de otros materiales para complementar o ampliar la información abordada en las diferentes asignaturas y grados escolares, estos libros son editados y provistos por la SEP a través de las colecciones de las Bibliotecas escolares y de aula.

➤ **Materiales audiovisuales y tecnológicos:**

Estos materiales emplean las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que de acuerdo al modelo renovado para telesecundaria se ha replanteado el uso de la televisión y la necesidad de incorporar el uso de la computadora y actualizar y diversificar los materiales educativos disponibles para crear en el aula situaciones de aprendizaje dinámicas, múltiples y variadas. La inserción de estos recursos a la enseñanza depende del diseño didáctico de cada asignatura y secuencia y están articulados con los libros para el alumno, donde se hacen llamados a hacer uso de ellos, cómo y cuándo utilizarlos en puntos específicos de las secuencias de aprendizaje. Estos recursos son de dos tipos:

Programas de televisión por EDUSAT y videos: Se refiere a videos para un uso flexible y diverso de corta duración, audiotextos, portales y sitios educativos de internet, así como material para ser transmitido por vía satélite como son los programas o clases televisadas en la programación satelital de telesecundaria (Red EDUSAT). Dependiendo la asignatura los programas de televisión y videos son de diferentes tipos:

- Programas de introducción.
- Programas integradores.
- Programas de extensión académica.
- Videos de consulta (problematizadores, ejemplificadores, formalizadores y de reflexión).

Despliegue de material interactivo y multimedia en pantalla grande: Son materiales que emplean la tecnología informática como enciclomedia y otras plataformas digitales disponibles, para realizar distintos tipos de actividades que en función del equipamiento escolar, pueden llevarse a cabo en el aula o en el aula de medios. Los materiales interactivos incluyen actividades preparadas para realizarse ya sea en computadora o en pantalla grande, despliegan representaciones dinámicas, interactivas y ejecutables de situaciones, fenómenos y conceptos que retroalimentan el tratamiento de temas concretos, la realización de actividades y la generación de dinámicas diversas para que intervengan los alumnos y posteriormente participen de sesiones expositivas y de discusión o actividades de discusión colectiva.

Respecto a los materiales para la enseñanza de Artes en telesecundaria relacionados con mi trabajo, se cuenta, como se ha visto, con el libro de Apuntes de las cuatro disciplinas artísticas (Artes Visuales, Danza, Teatro y Música). Fueron elaborados por docentes investigadores de las disciplinas artísticas de la UPN y del CENART específicamente dirigidos a esta modalidad a fin de proporcionar al docente una guía y orientación para la planeación de sus sesiones. Están organizados por bloques y sesiones didácticas de acuerdo con el enfoque, los propósitos, aprendizajes esperados y contenidos a partir de los tres ejes articuladores (expresión, apreciación y contextualización) planteados en el Programa de Artes de Secundaria; asimismo los contenidos se presentan en una disposición gradual en cuanto a su complejidad, para

irse abordando a lo largo de los tres grados escolares. También se cuenta con un CD interactivo para cada grado escolar con contenidos complementarios y materiales audiovisuales y tecnológicos para cada disciplina con los que puede trabajar el docente. Los programas de Artes de secundaria también cuentan con secuencias de muestra para la enseñanza de las cuatro disciplinas. Estos materiales son herramientas muy útiles para la enseñanza, no obstante, con base mi experiencia personal, puedo decir que muchos docentes los desconocen, no los utilizan, o no han descubierto el uso potencial que pueden darles.

En las secuencias de la propuesta he sugerido el uso de estos y otros materiales y recursos al alcance de los docentes y he mostrado algunos modos en que pueden apoyarle en la comprensión y la enseñanza de los diferentes contenidos artísticos. Si se aprovecha la apertura que ofrece el plan de estudios respecto al abordaje de las disciplinas artísticas y se generan relaciones transversales con otras asignaturas se puede fomentar, motivar, facilitar y favorecer la enseñanza con ayuda de los recursos y materiales disponibles. De esta manera los contenidos pueden ser abordados también de manera flexible y aproximarse en la práctica a construir relaciones interdisciplinarias entre las cuatro disciplinas, ya que lo más común que podemos observar en las escuelas, es que se opte solo por música o artes visuales.

1.6.3 El papel de las artes y el reto de enseñarlas.

Dadas las características de surgimiento y estructura del modelo de telesecundaria que he referido, sus escuelas cuentan con menos facilidades y recursos tanto humanos como materiales para desempeñar sus funciones; no obstante, su validez y subordinación a los Planes y Programas oficiales es la misma, por lo que la evaluación y exigencia de resultados es igual que para el resto de las modalidades educativas en este nivel. Por otra parte, las carencias y el desconocimiento de la modalidad, principalmente en la Ciudad de México, han contribuido a que la telesecundaria sea considerada la última opción de ingreso, o bien una modalidad de rescate para aquellos alumnos que han fracasado en otras modalidades. Por esta razón, la población que recibe es muy heterogénea en todos los sentidos, con alto grado de vulnerabilidad, en su mayoría proveniente de un contexto social, cultural y económico desfavorecedor. En mi experiencia como docente de la modalidad puedo afirmar que

en la Ciudad de México, su población se compone mayoritariamente por alumnos en rezago educativo porque dejaron de estudiar; son desertores de otras modalidades debido a un bajo rendimiento o problemas de conducta; o que poseen algún tipo de barrera para el aprendizaje. En este sentido, gran cantidad de alumnos con discapacidad y/o barreras para el aprendizaje ingresan a las telesecundarias buscando una alternativa de formación incluyente y más personalizada. Ellos, al igual que el resto de la población, con frecuencia padecen problemáticas que obstaculizan su rendimiento escolar como la escasez de recursos, conflictos de índole familiar, maltrato, abuso y/o violencia de algún tipo, abandono, adicciones y vandalismo. Por otro lado también se enfrentan a los retos propios de su adolescencia y el momento actual como son la búsqueda de identidad, pertenencia y valores éticos para conducirse en sociedades muy diversas culturalmente y cada vez más individualistas y competitivas y asumir una actitud crítica y reflexiva respecto al uso y acceso a la tecnología y la información que prolifera aceleradamente. Todo lo anterior, se ha traducido, por lo general, en resultados no siempre exitosos, apenas por debajo de la media de la población, aunque esto varía de entidad a entidad y de escuela a escuela. En la Ciudad de México sin embargo, el escenario es desalentador, la telesecundaria se ha convertido en una modalidad marginal, poco valorada o hasta vista socialmente con recelo y desconfianza.

A pesar de lo anterior es importante mencionar que las telesecundarias cumplen una función importante en el sistema educativo y es al mismo tiempo un espacio de oportunidad para la implementación de propuestas de mejora para del aprendizaje. Esto, gracias a la flexibilidad que ofrece la estructura y metodología del modelo al trabajo docente, donde este es un elemento clave que goza de ciertas libertades y posibilidades para llevarlo a cabo. Por ejemplo, dado que no se cuenta con una plantilla amplia con personal de apoyo y docentes con perfiles específicos para cada una de las asignaturas sino uno solo frente a grupo, se favorece la convivencia; el conocimiento pleno de los alumnos, sus necesidades, intereses y problemas de aprendizaje; y existe la posibilidad de flexibilizar transversalmente los contenidos y los tiempos de trabajo para abordar las diferentes asignaturas desde una perspectiva más global e integral.

No obstante, es preciso reconocer que, si bien los docentes de telesecundaria gozan de estas ventajas dentro del escenario desfavorecedor que ocupan en el sistema educativo, y que muchos de ellos buscan por su cuenta cubrir las áreas de oportunidad que en su práctica diaria detectan, subsiste el factor de que en su mayoría no se sienten preparados para impartir ciertas asignaturas que, como las artes, tienen un lenguaje propio, así como elementos metodológicos, didácticos y pedagógicos que favorecen su enseñanza o, en su defecto, tampoco cuentan con alternativas que les brinden confianza para poner en juego lo que sí saben para hacerles frente e irse formando en la práctica. Este aspecto es lo que llega a estigmatizar al docente de telesecundaria como “generalista”, quien se enfrenta a la enseñanza de asignaturas que demandan cierta atención y un mayor esfuerzo de su parte pero de ninguna manera, cabe insistir, implica una imposibilidad de hacerlo.

Por otro lado, puedo mencionar otros factores que en mi opinión y experiencia caracterizan el escenario de telesecundaria y hacen de la enseñanza de las artes un reto para los docentes, o bien, que estos no reconozca la importancia de la asignatura, sus contenidos y las experiencias que se pueden generar desde su práctica consiente, así como sus contribuciones concretas en el desarrollo de los alumnos. Estos múltiples factores, pueden ser, entre otros:

- La existencia de perfiles profesionales diversos;
- La ausencia de alternativas de formación y capacitación docente continua y relevante que brinde orientaciones y perspectivas útiles para la intervención en el aula desde su condición real;
- Fuertes cargas de trabajo. Por un lado, las de carácter administrativo y atención a diversas problemáticas para las que no se cuenta con personal de apoyo a la educación y psicopedagógico; esto impacta directamente en el aprovechamiento del tiempo en el aula. Por otro lado, la carga curricular que demanda muchas veces enfocarse en las asignaturas con mayor peso horario y de contenidos, y somete al docente a una carrera contra reloj para “terminar” los programas. Estas asignaturas académicas, además suelen considerarse más importantes al estar vinculadas con los enfoques y parámetros de evaluación nacional e internacional que rige al sistema educativo y deja a las

artes en un segundo plano frente al lenguaje y la comunicación, el pensamiento matemático y las ciencias.

- Jornadas dobles de trabajo de los docentes para mejorar sus ingresos que llega a repercutir en su rendimiento y tiempo para la preparación de sus clases;
- Desconocimiento sobre cómo planear la enseñanza de las artes de manera realmente pertinente, práctica y útil, lo que redundaría en el desconocimiento sobre el valor de las artes y cómo impartirlas;
- Ausencia de talleres para alumnos que desarrollen en ellos otras habilidades de participación y de pensamiento para generar saberes que puedan ser aprovechados por el docente;
- La carencia de recursos. Muchas veces los docentes tienen que invertir los propios recursos para hacer actividades con sus alumnos;
- El desconocimiento de los materiales de trabajo con que cuenta para impartir la asignatura u otros alternativos de los que podría echar mano;
- Finalmente, las dificultades particulares de actitud y aptitud de los docentes respecto a enseñar las artes y las que enfrenta la modalidad en su condición de vulnerabilidad y desventaja. Esto va aparejado con las creencias que los docentes y la institución escolar tienen respecto a las artes y su enseñanza y por lo tanto el papel que se les otorga en la comunidad escolar.

Al respecto, investigaciones como las de Fuentes (2004) señalan estos factores que he mencionado y otros más que llegan a imposibilitar al maestro para la enseñanza artística. En primera instancia señala las “falsas creencias” sobre el arte, por ejemplo que este se encuentra ligado a una élite o nivel sociocultural privilegiado; que solo los artistas o quienes tienen un “don” o habilidades específicas y los especialistas pueden hacer y enseñar arte; prejuicios sobre las capacidades de los alumnos que implican no enseñar ciertas técnicas que se piensa los alumnos no serán capaces de desarrollar o comprender. Por otro lado, aspectos técnico-curriculares que influyen en las prácticas docentes como la falta de materiales de apoyo pertinentes o de orientaciones didácticas ejemplificadoras para implementarlo; inaccesibilidad y poca difusión de bibliografía especializada dirigida al docente; incompreensión de contenidos muy especializados que no forman parte de su formación magisterial y

expectativas aunadas al desconocimiento de los docentes y la familia sobre el aporte de la enseñanza artística para futuras etapas escolares por lo que es dejada en un segundo plano o fuera, para darle mayor énfasis a otras áreas de conocimiento que se consideran más útiles.

Por otra parte, la SEP (2011a) ha advertido algunos de estos aspectos en un plano más global. Afirma que, incluso cuando las artes forman parte del currículo como asignatura de enseñanza, existen obstáculos aun que contrarrestan este logro e incluso las estancan, mitifican o anulan. Por ejemplo, en el panorama internacional existen contextos e instituciones que, en su postura buscan una homogeneización de la educación donde el reconocimiento y aprecio por la diversidad cultural y una pedagogía que favorezca la enseñanza de las artes es subestimada, ya sea porque no se considera su papel formativo, porque son consideradas actividades de entretenimiento y de relleno en el plan curricular o un discurso de posición y situación de clase social.

Otros estudios como el informe Culture, Creativity and the Young Project señalan “que hay una diferencia sustancial entre el acento que se le da a las materias académicas y el relegado papel que se le otorga a las artes, actitud que fortalece el alejamiento entre las artes y las ciencias” (Robinson, 1999 citado en SEP, 2011a p. 38). Al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha mostrado que, aun en los países que reconocen las ventajas de las artes como asignatura en la educación formal, sigue sin ser considerada candidata para las formas estandarizadas de análisis de la calidad educativa que llevan a cabo muchos países como la prueba PISA (OCDE), que sirve para la evaluación internacional de los alumnos y solo se examina el rendimiento en áreas temáticas como lectura, matemáticas y ciencias. De esta manera, coexiste la creencia de que si bien las artes son relevantes para el desarrollo humano, no lo son en términos prácticos y de impacto sobre la calidad educativa y su evaluación, por lo que no se le da a su enseñanza su justo valor.

Como vemos, todos estos factores que influyen en la enseñanza de las Artes no son exclusivas de telesecundaria, sino que es una condición global que afecta a la educación básica de los sistemas educativos del mundo y el sector público que en

nuestro caso es el más desfavorecido, lo cual, nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de respuestas urgentes. Ante ello, la UNESCO (2006) en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística ha emitido recomendaciones para ser tomadas en cuenta por los sistemas educativos del mundo. Señala que la educación artística es un derecho de todos los niños y jóvenes y que, como todos los tipos de educación, tiene que ser de alta calidad para que resulte eficaz. En nuestro contexto, la SEP (2011a), ha señalado que es necesario lograr que las artes impacten de manera contundente en las aulas, que dejen de ser esa materia de presencia ambigua, con planificaciones poco claras, que ha sido a lo largo de la historia, y renunciar a las creencias sociales que consideran que el triunfo de las artes depende solo de los organismos gubernamentales y las políticas educativas. De esta manera, puedo agregar que es necesario que se tome conciencia de la gran responsabilidad compartida que reside en los agentes a cargo de la enseñanza y la apertura hacia perspectivas y propuestas que brinden posibilidades nuevas sobre cómo y por qué enseñar las artes en las escuelas.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICO- PEDAGÓGICOS

2.1 Importancia de las artes en la educación básica y sus principales enfoques de enseñanza

La educación secundaria constituye uno de los últimos tramos y oportunidades formativas dentro de la educación básica para la enseñanza artística que pueda fomentar la práctica, conocimiento y gusto por las artes en los alumnos. Las artes son importantes en la formación y desarrollo integral de los sujetos pero también para la vida misma, pues el pensamiento artístico que pueden desarrollar los alumnos les permite interpretar, comprender y significar el mundo de una manera única y distinta a lo que pueden aportarle las demás asignaturas del currículo y que por lo tanto es insustituible.

La educación artística en las escuelas puede influir en la vocación de los alumnos, es decir, en que decidan seguir o no una formación profesional en algunos casos; pero lo más importante, es que de ello depende que los alumnos adquieran el deseo de seguir en contacto con las artes e involucrarse con ellas a lo largo de su vida. El que los alumnos tengan acceso a una educación artística, conozcan y participen de sus diferentes lenguajes y expresiones, sus técnicas y materiales, amplía las capacidades y posibilidades de los alumnos de percibir y apreciar; expresar y comunicar ideas y sentimientos; cuestionarse y reflexionar sobre sí mismo y la realidad de que forman parte; valorar y preservar las expresiones artísticas y culturales y; crear e involucrarse de manera activa en el gozo del quehacer y la práctica artística como parte de la integración de su persona, pero también de la sociedad.

En este sentido, es posible desarrollar en los alumnos habilidades respecto a cada uno de sus lenguajes, pero además brindarles la posibilidad de aprender a habitar su cuerpo y sus posibilidades para vivir y significar experiencias, reconocerlas, hacer juicios estéticos informados y abrir paso al autoconocimiento, el alta estima y la construcción de la mejor versión que cada alumno puede hacer de sí mismo y el mundo y la sociedad en que quieren vivir. Por esta razón no podemos obviar ni soslayar su papel formativo. Estas posibilidades, vistas como competencias que favorecen las artes, son únicas y necesarias en el bagaje formativo del alumno, pues

atañen a la individualidad de los sujetos al involucrar sus emociones, sentimientos y experiencias que determinan la manera en que pueden percibir y conocer.

El que los alumnos se descubran capaces de apreciar, crear pero también de habitar y experimentar los trabajos y prácticas artísticas con su cuerpo, sus emociones y su imaginación les da la posibilidad de ser libres, de transformarse a sí mismos y crear y recrear de maneras ilimitadas su entorno, su realidad y su pensamiento. Este gozo de ser y expresarse de modos distintos, únicos y particulares, es la posibilidad mayor de las artes, la de descubrir su ser estético, ese que le mostrará la posibilidad de ser conscientes de estar vivo, de disfrutar y notar el mundo, de ser creativos y libres para transformarlo.

Recibir una educación artística de calidad es una necesidad y un derecho de los niños y adolescentes como parte de su formación integral y desarrollo, más aun, para construir sociedades pacíficas, amorosas y felices. Hoy enfrentamos escenarios de grandes cambios y contradicciones que demandan de la educación algo más que el mero adoctrinamiento en diversas disciplinas y la resolución práctica de problemas.

Reconocer la necesidad de...dar respuesta a los desafíos planteados por fenómenos como la globalización económica, la revolución tecnológica, la mundialización cultural o la conformación cada vez más diversa de las sociedades modernas. En este contexto, la educación artística, que tradicionalmente ha ocupado un sitio marginal en los sistemas educativos de los cinco continentes, ha estado presente en numerosos debates en los que se ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar definitivamente, o en su caso fortalecer, esta área en todas las escuelas (Giráldez, 2011, p. 69).

La factura que hoy pagamos no solo se observa en un planeta devastado por la actividad humana desmesurada, sino también en las relaciones humanas desgastadas, indolentes, intolerantes y poco empáticas. Vivimos entre la guerra, la violencia, la discriminación y la injusticia social proveniente de muchos ámbitos, donde la carencia de valores, la apatía, el individualismo, la separación entre individuos, creencias, religiones, etnias, naciones y el no reconocimiento y respeto por la alteridad sin la que la unidad es inexistente; nos hace anhelar una paz que parece utópica, pero

que las artes pueden ayudar a construir por estar tan íntimamente ligadas a la vida y la experiencia humana.

La educación artística, sin que se ofrezca como fórmula garantizada, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas (Agirre, Jiménez y Pimentel, 2011, p. 11).

La UNESCO (2006) ha señalado que la educación es clave en la transmisión cultural y en la transformación de la comunidad y los individuos, que se requiere formular estrategias y políticas educativas y culturales que transmitan y apoyen los valores culturales y estéticos y la identidad para crear sociedades multiculturales tolerantes, pacíficas y prósperas. Considera que la educación artística como forma de construcción ética y cívica constituye una herramienta básica para la integración social y puede contribuir a abordar problemas clave a los que se enfrentan las sociedades, incluidos el crimen y la violencia, la persistencia del analfabetismo, las desigualdades entre sexos, maltrato y la desatención de los niños, la corrupción política y el desempleo. Finalmente que, al generar distintas competencias y capacidades transversales y aumentar la motivación y la participación activa de los alumnos en clase, puede aumentar la calidad de la educación.

De esta manera, las artes, por tanto son multidimensionales en cuanto a los aspectos que pueden nutrir en los sujetos y las sociedades. En su *dimensión ética*, están ligadas al pensamiento, las emociones y la conciencia sobre sí mismos y el vivir en sociedad, que favorece el desarrollo de valores para formar sujetos analíticos, capaces de discernir, ser críticos y reflexivos sobre sí mismos y la sociedad de la que forman parte; en su *dimensión estética* forma seres sensibles capaces de apreciar, habitar y experimentar las artes para liberarse a sí mismos, su imaginación, creatividad y su capacidad de gozo estético; esto es, de vibrar y tener experiencias que los sacudan y les permitan moverse de lugar respecto a lo que sean capaces de notar y sentir con todo su ser en el mundo; y finalmente, la *dimensión política*, en tanto se

hace público lo privado, ya que las artes permiten visibilizar aspectos que permanecen ocultos de otro modo. Idealmente, la dimensión política de las artes puede llevar del pensamiento reflexivo a la acción y participación transformadora individual y colectiva. Todo ello comprende lo biológico, social, cultural, emotivo, perceptivo-cognitivo que conforma e integra a los sujetos y les brinda la posibilidad de conocer y de aprender a aprender en el mundo.

Los países afiliados a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) consideran que el objetivo principal de la enseñanza de las artes para los niños y los jóvenes consiste en proporcionar herramientas que les permitan comprender la vida y desenvolverse en ella. Por otro lado, los especialistas en el desarrollo de los menores y los adolescentes argumentan, de manera general (Gardner, 1991, 2008; Csikszentmihalyi, 1998; Read, 1991; Frega, 2006), que las artes favorecen en los educandos una visión creadora y abierta que los motiva a participar de manera activa en el mundo en el que interactúan y conviven; de manera particular, consideran que se favorecen procesos cognitivos, como la memoria, la concentración, la atención y la creatividad, entre otros. Asimismo, las artes contribuyen a que niños y jóvenes valoren la cultura a través del reconocimiento y análisis de sus diversas manifestaciones. En la esfera emocional se potencia la expresión de los sentimientos, la autoestima, el autoconcepto, la confianza en sí mismo y la seguridad; además, se comporta como eje articulador y aporta elementos para el aprendizaje de otras materias del currículo en tanto que beneficia, entre otros, la capacidad lectora, el pensamiento matemático, el aprecio e interés por la historia, la adquisición de valores, el desarrollo de habilidades verbales y el incremento del vocabulario (SEP, 2011a, p. 34-35).

Ahora bien, estas como otras maneras de concebir las artes, su papel formativo, su función y propósitos, corresponden a enfoques y perspectivas por las que la educación artística ha atravesado en su devenir como parte del currículo en la educación a lo largo de los últimos dos siglos, que han marcado tendencia y han contribuido a forjar algunas de las aproximaciones actuales como plantea Giráldez

(2011). Quien hace un recorrido por los más significativos. De estos enfoques mencionados por la autora, me centraré en dos de ellos de los que derivan en cierta medida los demás y que a su vez corresponden a las dos tendencias básicas que refiere Eisner (1972) sobre la justificación de las funciones y razón por la que se enseña arte dentro de los programas escolares.

Giráldez (2011) refiere *la Educación por el arte y educación para el arte*. Ambos han destacado en las tendencias educativas del siglo XX. En la educación por el arte y las tendencias que de él derivan, las artes toman un papel subsidiario, es decir, que más allá del desarrollo artístico del alumno, se vuelven un vehículo para otros fines como la expresión personal, la transmisión de valores o como recurso para la enseñanza de otras materias en que las artes son un mediador. De esta tendencia han derivado propuestas orientadas a fomentar la libertad de expresión, la capacidad crítica y la tolerancia como posibilidades que ofrece el arte. En el segundo enfoque, se han situado “posturas en las que las artes cumplen objetivos específicos e insustituibles en la formación del individuo” (Giráldez, 2011, p. 69). Read (1943, citado por Giráldez, 2011) planteó sus principios teóricos en 1943, se basa en la tesis de Platón de que “el arte debe ser la base de la educación”, por lo que considera el arte y la educación como un único fin. En estos términos, el arte según Read no se dirige a la formación artística, sino a la educación estética; es decir, “la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos” (Giráldez, 2011, p. 69). A diferencia de las tendencias de la educación por el arte, las de la educación para el arte ponen énfasis en lo específico de la artes y por lo tanto en posibilitar en los alumnos el desarrollo técnico artístico como un fin en sí mismo.

Eisner (1972), por otra parte, ha identificado dos principales vertientes que justifican la enseñanza de arte en los programas escolares a partir del lugar central o periférico que muestran sobre el arte y su función en la escuela. Estas dos vertientes pueden corresponder con los dos enfoques en cuestión mencionados. El autor los ha nombrado contextualista y la esencialista. Cada una de estas posturas intenta priorizar lo que el arte posee de único y valioso y ofrece sus razones sobre su función en la vida humana y el proceso educativo.

El primer tipo de justificación, la contextualista, ha sido ampliamente empleado en las escuelas públicas y “utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos” (p .2). Este tipo de currículo, según el autor, busca ser significativo y relevante para los estudiantes por lo que el uso del arte en este contexto, parte de lo que se consideran prioridades humanas importantes, es decir, la evaluación de las necesidades y valores que se confieren y consideran debiera atender el arte. Al respecto, el autor refiere el riesgo del uso instrumental o como mero pretexto de las artes, mismo que solo en parte tiene su origen en la naturaleza única del arte. Desde esta postura, el autor señala cinco justificaciones comunes que puede tomar el arte en la educación. La primera de ellas señala que el arte es una forma de distracción o sirve para hacer buen uso del tiempo de ocio; la segunda, que el uso del arte en las escuelas es de naturaleza terapéutica, pues ayuda a liberar emociones pues es un vehículo de autoexpresión distinto que contribuye a la salud mental; una tercera es que el desarrollo del pensamiento y capacidad creativa del individuo debería ser un objetivo prioritario en todo buen programa educativo y el arte hace una aportación especialmente importante para su desarrollo; la cuarta es que el estudiante comprenda mejor algunas asignaturas académicas y el arte puede ser un recurso importante en la enseñanza de dichas asignaturas; es decir, el arte se considera mediador de la formación de conceptos; finalmente la quinta justificación, de base psicológica, considera el arte como un instrumento para el desarrollo infantil.

Por su parte la justificación esencialista según Eisner (1972), “destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humano que solo el arte puede ofrecer; acentúa lo que al arte tiene de propio y único” (p. 2). De esta manera el arte puede ofrecer lo que otros ámbitos no pueden, por ser un aspecto único de la cultura y la experiencia humana. Su mayor aportación, radica en sus valores implícitos y no de aquellos de quien va a recibir esa educación como afirman los contextualistas. En oposición a estos subraya que,

Las aportaciones más importantes del arte son aquellas que solo el arte puede ofrecer, y que todo programa educativo que lo utilice como instrumento con el que alcanzar otros fines *en primer lugar*, está adulterando la experiencia

artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle (Eisner, 1972, p. 7).

El autor se inclina por esta postura pues plantea que el arte remite a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda, el conocimiento que genera no está sujeto a los límites del lenguaje sino a la percepción y realización significativa que permite esencializar la vida y también el poder valorarla, afirma que “el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual” (Eisner, 1972, p. 9). De esta manera, las funciones que cumple el arte son múltiples, según el autor:

- Ofrecer al menos de dos maneras un sentido visionario en la experiencia humana, esto es, hacer accesible lo inefable y visionario. Por un lado, ya que el arte puede dar expresión a las visiones más sublimes del hombre, “da a lo personal e inefable una forma pública en la cual pueden participar otros, y, de esta forma, las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo” (p.10). Por otro lado, no solo funciona como vehículo de tales visiones sublimes sino que también toma las visiones más propias del hombre (miedos, sueños, recuerdos) para ofrecerlas en forma de metáforas visuales.
- El arte funciona como un activador de nuestra sensibilidad pues ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas.
- El arte tiene la capacidad de vivificar lo concreto, articular la visión y capturar el momento. La mirada artística es capaz de notar de un modo distinto, de hacer fuente de inspiración y de actividad artística lo mundano, lo cotidiano, lo que de otro modo se pasa por alto:

Las fuentes de actividad artística no emanan exclusivamente del sueño y de la visión, ni del deseo de cambiar el sentido, ni del esfuerzo por capturar el momento y hacerlo mágico; el artista también está afectado por el carácter social de la sociedad y del mundo en el que vive. A través de las distintas épocas los artistas han utilizado el arte para expresar los valores que les

resultaban más apreciados y para ofrecer agudas afirmaciones sobre la condición del hombre, de la nación o del mundo (Eisner, 1972, p. 10)

En este sentido, las obras de arte sirven para comentar el mundo, criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentan metáforas para elogiarlo o condenarlo, transmiten en ello valores, positivos o negativos y poder leer ese mensaje nos hacen sentir algo frente al objeto que representa. El arte en suma, puede expresar y ayudarnos a ver lo que permanecía oculto y “habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores” (p. 10)

- Las obras de arte también nos transportan al mundo del sueño y la fantasía, nos ayudan a participar de nuevo en los momentos mágicos de la mente y a revelar ideas y sentimientos ahí escondidos, llaman también nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia y redescubrir nuevo valor en ellos. Gracias a la mirada del artista que significa y nos remite de un modo particular a los lugares e imágenes de nuestra existencia, podemos vivenciarlas y despertar de nuevo nuestra conciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver. En suma, “sirve para ayudarnos a redescubrir el sentido del mundo de la visión, desempeña un importante papel en el desarrollo de la vida de la sensibilidad y funciona como una imagen de lo que podría ser la vida” (p. 11).
- El arte, finalmente, también proporciona los vínculos que consolidan el rito. Es decir, el arte tiene el poder de impactar en las emociones y por lo tanto generar cohesión o afiliación entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra conciencia.

De esta manera, Eisner (1972) sostiene que son múltiples las funciones del arte y que si tales funciones son tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea y no debería tener un lugar tan débil en la educación estadounidense que, como he mostrado, no es un aspecto exclusivo de este país sino de la mayoría de los sistemas educativos del mundo incluido el nuestro. Por su parte, Giráldez (2011) señala que entre la diversidad de enfoques existentes, si bien en ocasiones se han aplicado de un modo más o menos estricto, con el tiempo han ido conformando un nuevo modelo ecléctico, que toma elementos de los diferentes

enfoques y ejercen cierta influencia en los proyectos que se desarrollan en los distintos centros educativos. No obstante, plantea que aun estamos en un proceso constante de descubrir modos de enseñanza que puedan ayudar a superar los problemas y estereotipos que a diario se repiten en los centros escolares.

Si bien aún estamos lejos de encontrar un modelo ideal de educación artística, es indiscutible que la relación artes-escuela se va transformando lentamente. Los cambios sociales, culturales y tecnológicos, la influencia de un entorno basado en la comunicación visual y auditiva y las nuevas ideas sobre desarrollo cognitivo, creatividad o aprendizaje, pueden llevar a que la educación artística pierda, al menos en teoría, su carácter marginal y pase a ser considerada base necesaria en la formación integral de las personas (Giráldez, 2011, p. 73)

Finalmente cabe centrarnos en el Plan de Estudios 2011 de secundaria que propone las artes como un medio excepcional para desarrollar competencias vinculadas al aprendizaje para la vida, el uso de la información, manejo de problemas y la convivencia en sociedad.

Las artes son vistas en sus variadas funciones sociales y culturales para el florecimiento de la estética y el uso de los sentidos; el pensamiento (saber relacionar formas e ideas, conocer los medios, las técnicas y los materiales del arte), así como la sensibilidad, percepción y creatividad: habilidades todas del pensamiento artístico. Para que se pueda lograr que las artes cumplan la tarea de promover aprendizajes significativos la escuela asume la tarea de relacionar el hacer y el pensar, además de la sensibilidad y el sentimiento. Con ello, los estudiantes obtendrán experiencias educativas de calidad en las que se promueva la percepción y la creatividad. La organización de los propósitos y los contenidos para el aprendizaje de las artes en la reforma de la educación secundaria se hace a partir de tres ejes: expresión, apreciación y contextualización (SEP, 2011a, p. 31).

Al respecto, es claro que los diferentes enfoques han influido en los programas educativos de la educación básica y es posible reconocer la conjugación de elementos tanto de la orientación contextualista como esencialista, lo cual no necesariamente es trascendente sino, más bien, la manera en que los docentes puedan interpretar e

instrumentar los programas en la práctica a partir del reconocimiento del valor de las artes y la importancia de enseñarlas de la mejor manera posible en las escuelas.

Estas dos concepciones de la educación artística... no siempre son antagónicas en la práctica educativa, ya que es frecuente retomar y combinar postulados de ambas en propuestas diversas, aunque se puedan privilegiar en mayor o menor medida las dimensiones lúdicas y formativas del arte o el desarrollo de habilidades técnicas... En los currículos de muchos países se optó por integrar las artes en una única área de conocimiento (especialmente, en la etapa de primaria, puesto que en la de secundaria se vuelve a un modelo más disciplinar), cuyo enfoque se pretendió que fuera global, aun a sabiendas de la especificidad de algunas cuestiones en cada uno de los ámbitos artísticos (Giráldez, 2011, p. 70-92).

Si bien en secundaria, se ha adoptado una orientación disciplinar para abordar las diferentes artes, cabe rescatar que su orientación es abierta; por un lado, como ya he mencionado en cuanto a la apertura y criterio docente para trabajar con las cuatro disciplinas artísticas y en consecuencia cómo decida hacerlo; y, por otro lado, en la metodología propuesta que favorece el uso de los tres ejes transversales de enseñanza donde pueden generarse cruces disciplinares a través del trabajo directo con trabajos y prácticas artísticas. Esta posibilidad transversal además queda abierta al trabajo con otras asignaturas que de igual manera ofrecen contenidos que pueden dar pie a la indagación artística en otros campos de estudio y facilitar rutas de acceso al trabajo artístico. De esta manera, las artes sirven a las artes mismas para cumplir su finalidad en el conocimiento humano pero también cubrir necesidades de enseñanza y aprendizaje donde se desarrolle la creatividad, el sentido lúdico, la libre expresión, el vínculo con la comunidad sus valores, tradiciones y sentido de pertenencia que produzca redes de conocimiento unificado y significativo.

Por otro lado y finalmente, también es importante subrayar que los programas de estudio son presentados para que los alumnos trabajen desde la naturaleza de los diversos lenguajes y los reconozcan. No pretenden la preparación técnica especializada, sino que se miren las artes en sus múltiples funciones sociales y culturales para el desarrollo de las capacidades estéticas y el pensamiento y práctica

artística que puede lograrse mediante una enseñanza de calidad. Al mismo tiempo se estará promoviendo el desarrollo de la percepción y la creatividad.

Podemos entender las *capacidades estéticas* como facultades humanas que permiten a los sujetos tener experiencias sensibles y hacer apreciaciones sobre lo que las artes dan a notar y a sentir a los sujetos. Estas capacidades no pueden estar separadas de las capacidades creativas y artísticas de los sujetos. Desde la perspectiva de Dewey (2008), son inseparables pues hacen posible la experiencia estético-artística cuando el sujeto se implica en un proceso creativo. En este tipo de procesos, las capacidades estéticas participan para representar y expresar de diversos modos la realidad a través de la práctica artística. Las artes, en este sentido, son los productos de esta interacción indisoluble que posibilita un tipo de conciencia y comprensión únicas sobre la realidad.

Ahora bien, respecto a la enseñanza de las artes en la escuela, podemos reflexionar sobre lo que significaría fomentar por separado ambas capacidades, la *educación estética*, por un lado, implicaría según Greene (2004), la dimensión en la cual las acciones de un individuo repercuten en su entorno y en el de otros:

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. Cuando esto ocurre, se establecen nuevas conexiones en la experiencia: se forman nuevos patrones y se abren nuevas perspectivas. Las personas ven de manera diferente, resuenan diferente (Greene, 2004, p. 16).

Por su parte, la educación artística (Greene 2004), se centraría en la exploración de las diferentes disciplinas artísticas que implica que los jóvenes experimenten lo que significa darle cuerpo a sus sentimientos y percepciones a través de los lenguajes de cada una de ellas pues permiten muchas formas de expresión, muchas formas de aprender una habilidad, muchos modos de dejar una huella en el mundo.

No obstante, es importante que la escuela promueva en su enseñanza de las artes, un equilibrio indisoluble, como plantea Dewey (2008), entre ambas dimensiones. Ello implicaría tanto las capacidades estéticas como las artísticas, por lo que en esta

propuesta me inclino a proponer una *enseñanza de tipo estético-artística* que promueva en los sujetos este mismo tipo de experiencias, donde los alumnos desarrollen ambas capacidades mediante la práctica artística, es decir como sujetos estéticos y como sujetos creativos a través de los lenguajes artísticos.

2.2 La práctica educativa en las artes

Pensar la enseñanza de las artes implica remitirnos a la noción de práctica educativa y todo lo que ella conlleva. Entenderemos la práctica educativa como el conjunto de acciones o formas de hacer no aisladas o casuales, sino reiteradas en el ejercicio de la profesión docente y configuradas a partir de la tradición institucional interiorizada, la formación y las experiencias de vida que se entrelazan en el ejercicio profesional y que llevan en sí mismas significaciones muy particulares de las que se puede o no ser conscientes. En estos términos la práctica educativa equivale a la forma específica en que un docente se construye y reafirma a sí mismo en su ejercicio práctico y su confrontación con la teoría en su desempeño. Idealmente las prácticas conllevan un sentido ético en tanto buscan el bien común en el ejercicio comprometido y la autorregulación que implica valores personales; un sentido estético, en tanto que se constituye como una actividad creativa en función de las necesidades y propósitos que la conminan y en la que se deleita el docente atento a notar todo lo que la circunscribe y lo que va creando en su ejercicio; y un sentido reflexivo, en tanto permite pensar y cuestionarse al docente sobre la calidad de su función y sus resultados para una mejora y crecimiento continuo.

Para esta concepción, he recuperado diversas perspectivas. Por un lado, las nociones culturales de Díaz de Rada (2010) de *pauta, regla, el cómo y el arreglo a planes* para la comprensión del comportamiento y las acciones sociales de los individuos. El autor plantea que las reglas existe en un plano explícito como convención social, pero que al ser ejecutada por los seres humanos en un acuerdo silencioso, cobran vida y se vuelven expresión viva de cultura, por lo que no hay práctica social sin regla, no obstante, tampoco hay regla que pueda predecir cómo será una práctica.

Por otro lado, retomo a Kemmis (2002) que circunscribe la noción de práctica al ámbito concreto de lo educativo y la considera como la resultante de la mediación

entre teoría y práctica, lo cual es un proceso público que implica autoridad, tradiciones e historia. Según el autor, el saber teórico no solo está mediado por las mentes de los individuos, sino por los procesos públicos en los que las acciones llegan a comprenderse como prácticas que comparten sentido y significado por grupos de personas e incluso comunidades enteras.

De Ferreiro (2012) he recuperado su visión que conjuga lo cultural con la dimensión ética, estética y política que involucra la práctica educativa. Esta es ante todo una práctica cultural y una trama compleja que involucra hábitos heredados de la tradición y que emergen y se transforman en la experiencia actualizada en el aquí y ahora, que pueden polarizarse ya sea a favor de la continuidad o del cambio social pues habla de dos dimensiones, la reiterativa de la tradición colectiva, y otra creativa. En este sentido, es como un poderoso “condensador” de procesos sociales al tiempo mismo que de subjetivaciones que le dan un carácter paradójico y complejo. Así mismo, la autora señala que la práctica educativa posee un carácter ético, estético y político, ya que “no solo se enfoca en la calidad de la intervención, sino en la calidad de las relaciones educativas que se producen, en tanto que experiencias que ocurren en una situación educativa” (p. 16). Ferreiro (2012) argumenta además que: “cuando la práctica educativa está orientada por un principio ético, su resultado tenderá al placer estético pues no sólo está orientada por valores que preexisten sino que supone su creación” (p. 6). Con ello, es posible afirmar que hay una dimensión creadora en la generación de experiencias sensibles para el alumno que se vuelve, en el vínculo convivencial, apreciador, interactivo y de diálogo, una fuente de disfrute recíproco docente-alumno, a la vez que creador o reforzador de nuevos valores éticos.

Giroux (1990) plantea que las escuelas no son lugares neutrales, por lo que tampoco los profesores pueden serlo y que las historias, experiencias y contextos culturales y sociales particulares donde se encarnan la vida de los sujetos que asisten a las escuelas, así como sus prácticas lingüísticas, culturales y sus talentos, son el material para la reflexión y desde donde el docente ha de actuar en el aula. Asimismo menciona la gran responsabilidad docente de mediar en su discurso ideológico, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza

para “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p. 177).

Finalmente, recupero la noción de práctica reflexiva de Schön (citado en Brockbank, 2002) quien habla del beneficio bilateral de transformación y mejora continua y progresiva alumno-docente que se genera en este tipo de práctica gracias a lo que él llama “metaaprendizajes”. Estos describen y refieren a las dimensiones que la práctica debe involucrar durante la acción como lo es la observación, el cuestionamiento, la descripción, el diálogo y la crítica como actitudes de evaluación para la mejora. Las dimensiones que menciona son: *acción* que involucra el saber proposicional, *reflexión en la acción* que lleva a saberes operacionales durante la acción, la *descripción de la reflexión en la acción* que implica saberes relacionales, la *reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción* (reflexión sobre la acción) que llevaría al ejercicio crítico y finalmente, *la reflexión sobre la reflexión sobre la acción* que implica desde la interpretación, el diálogo y el saber transformacional.

Todo lo anterior apunta a la construcción de la noción de práctica educativa que orienta mi propuesta, no obstante existen otros factores que la determinan y sin los cuales sería imposible llegar a transformarla, esto es, el pensamiento docente subyacente a su práctica y el conocimiento de la materia de enseñanza, en este caso las artes. Al respecto, autores como Stigler y Hiebert (2002) y Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) han señalado que ningún esfuerzo de reforma puede ser exitoso si no volteamos la mirada hacia la práctica docente y las concepciones de los profesores que subyacen a la misma. Como es sabido, numerosos intentos de reforma educativa han demostrado que la sola modificación e implementación de planes y programas de estudio o modelos educativos no garantizan la mejora y calidad de la educación, lo que aplica a la educación artística sin duda. Stigler y Hiebert (2012) en su estudio demuestran que las concepciones y creencias culturales que los docentes han adquirido durante su formación, y a lo largo de sus experiencias de vida y de práctica, determinan sus “libretos de enseñanza”, es decir, sus modos de diseñar sus lecciones y de proceder en el aula. Estos libretos sea cual sea la asignatura que se imparte, involucran las ideas que un docente tiene sobre lo que es el campo de conocimiento o disciplina que enseña, su papel que como docente debe desempeñar en el aula; es

decir, lo que piensan los docentes sobre sí mismos, así como sus creencias sobre cómo piensan ellos que los alumnos aprenden estos contenidos, dando lugar a las formas particulares en que cada docente organiza y desarrolla una clase. Estos libretos además forman parte de un sistema cultural de creencias complejo que al repetirse y arraigarse en el tiempo y en los individuos de una misma cultura, resulta difícil para ellos mismos percibirlos y mucho más modificarlos. De esta manera se conforman los grandes sistemas educativos y sus pequeños subsistemas, su generación no ha sido espontánea, sino producto de un proceso paulatino. Modificar un sistema educativo, por lo tanto, requiere también de un proceso paulatino que ha de pensarse a largo plazo como Stigler y Hiebert (2012) señalan.

Estos planteamientos, me llevan a pensar que cambiar la cultura escolar implica hacer una nueva cultura entre los miembros que la conforman. De esta manera solo si se reconocen y modifican entre los docentes de una cultura estas “cogniciones subyacentes” (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010), es posible modificar sus prácticas y sus libretos. Identificar esas nociones y creencias implícitas en el pensamiento de los docentes respecto a la enseñanza-aprendizaje, que a su vez obstaculizan el éxito educativo, permite emprender el camino hacia la transformación, y en este caso, hacia la mejora en la enseñanza de las artes en la educación básica.

Por todo lo anterior, podemos reconocer que la figura docente es una pieza clave en el cambio educativo en tanto sobre conciencia de su capacidad creadora y transformadora de su propia práctica. En las artes, de acuerdo a los elementos que conforman los libretos de enseñanza (Stigler y Hiebert, 2012), es importante que los docentes se cuestionen sobre su papel docente, lo que piensan que es enseñar artes y cómo lo hacen; sobre lo que son las artes y el papel que juegan o deberían tener en el currículo; y el papel que juegan los alumnos en su aprendizaje y la manera en que consideran que podrían aprender mejor. Esto es, hacer consciente su actuar en el aula y encarar sus concepciones y creencias culturales aprendidas en sus trayectos profesionales y de vida que sostienen sus modos de actuar y si estas han limitado sus logros. Una vez y solo una vez dado este paso como señalan Stigler y Hiebert (2012), es posible abrir un dialogo frente a otros modelos que amplíen su visión sobre otras posibilidades de acción educativa, buscar propias rutas y formarse a sí mismos. Dar

este primer paso es un logro, ya que ello, afirman los autores, permite desarrollar conocimientos sobre la enseñanza, en este caso la artística, que puedan ser socializados y enriquezcan la formación profesional del gremio y del sistema que comparten con otros docentes.

Esta mirada sobre la práctica educativa se encuentra implícita en la propuesta de este trabajo en la medida que muestra varios caminos que los docentes de telesecundaria pueden seguir para realizar indagaciones artísticas con sus alumnos, para pensar las artes, su enseñanza y el aprendizaje desde un lugar distinto. Abrirse y reflexionar sobre otras posibilidades, puede ser el inicio para transformar sus creencias. La práctica reflexiva está presente ya que se propone que el docente se vuelva investigador de su práctica y el alumno de su propio aprendizaje a través de cuestionamientos que motiven su interés y la indagación para la búsqueda de respuestas y soluciones. En esta dinámica, se busca que aprendan juntos, se apropien de estrategias que faciliten su acercamiento, conocimiento y trabajo con las artes y se miren y reflexionen sobre sus procesos creativos para aprender a aprender por sí mismos y así diseñar nuevas rutas por iniciativa propia, ya que los tipos de secuencias propuestas solo se ofrecen como ejemplos, no como modelos para ser reproducidos en el aula¹³. La dimensión cultural y lo ético, estético y político de la práctica educativa inciden de igual manera en el tipo de trabajo propuesto. Por un lado, el tipo de indagación artística en transversalidad con temáticas curriculares de las diferentes asignaturas propuesto, rescata la experiencia y contexto de los alumnos. De esta manera, el docente debe estar atento a sus intereses, necesidades y las relaciones educativas que desea generar para situar la enseñanza artística y procurar así experiencias transformadoras y gozosas que conduzca a los alumnos a un posicionamiento reflexivo y activo ante la vida. Asimismo, el que los docentes descubran las posibilidades creativas que ofrece su práctica, puede llevar a hacer una intervención de calidad basada en principios éticos que la haga más consciente, efectiva, relevante y satisfactoria.

¹³ Giroux (1990) plantea que para formar ciudadanos activos y críticos, ellos mismos deben convertirse en intelectuales transformativos y no ejecutantes mecánicos de planes y programas de estudio que legitiman y reproducen las formas de vida social dominante.

2.3 El papel de la experiencia en los procesos del arte y su enseñanza

Comprender las artes, sus procesos creativos y la enseñanza artística implica pensarnos a nosotros mismos como sujetos de experiencias, ya que estas nos conforman, es decir, significan, explican y dan cuenta de lo vivido, lo que somos, en lo que nos transformamos y lo que podemos ser y crear. Para Dewey (2008), *la experiencia* es inherente a la vida y existencia de los sujetos, ocurre como una cadena de acciones o eventos donde interactúa el ser biológico y sensible que involucra sus órganos y sentidos, su subjetividad compuesta por emociones, el pensamiento y deseos ligados a necesidades; con el ambiente externo, en un flujo constante que lo lleva a reconocerla como algo fuera de lo ordinario, le permite crecer en sentido positivo y no le deja igual, puesto que en algo le ha transformado.

Según el autor, para que una experiencia pueda calificarse como tal y se distinga de meras acciones aisladas, es necesario que ocurra en una interacción que sigue un flujo libre y continuo hasta integrarse en su consumación pues “toda experiencia integral se mueve hacia un término, un fin, ya que cesa solamente cuando sus energías activas han hecho su propia labor. Esta clausura de un circuito de energía es lo opuesto a la suspensión, a la stasis”¹⁴ (Dewey, 2008, p. 47).

Cuando Dewey habla de flujo, se refiere a la sucesión no aislada sino interconectada de lo que pasa antes con lo que viene después, por lo que se encuentra presente la noción de crecimiento. De esta manera la experiencia se mueve por su propia cuenta hasta su cumplimiento sin verse sustituida o fragmentada, sino absorbida como una unidad por la sucesión de sus partes lo cual le distingue, le da su nombre y conforma su propia cualidad y esencia como proceso y totalidad, y es lo que Dewey llama “cualidad estética” de una experiencia. Según el autor puede tenerse muchos tipos de experiencia, ya sea emocionales, de acción, de pensamiento, artístico-estéticas etc. No obstante, ninguna experiencia, sin importar su tipo, es una unidad a menos que posea dicha cualidad. El autor afirma que toda experiencia tiene

¹⁴ Dewey utiliza este término como un estado aun de espera de la estabilidad o equilibrio en que entra el sujeto tras la consumación de una experiencia estética o de otro tipo. Algunos analistas de Dewey han asociado esta noción de estabilidad opuesta a la stasis con la filosofía Zen. Para ampliar esta información puede consultarse: http://american-philosophy.org/archives/past_conference_programs/pc2001/Discussion%20papers/Dewey_on_Stasis_in_the_Consummatory.htm

un carácter estético que forma parte de ella y la conforma. El hecho de que una experiencia sea o no placentera, no afecta su cualidad estética.

Por otro lado, para que se complete una experiencia, también interviene la función del pensamiento; es decir, esta debe conducir al pensamiento. Cuando se cobra conciencia del hacer, el proceso y el resultado como una unidad, es porque la inteligencia ha permitido integrar la experiencia a partir de la relación entre acción y percepción, lo que le da significado y significatividad a la cualidad estética intrínseca en ella y, por lo tanto, mantiene un equilibrio satisfactorio entre el hacer y el padecer la experiencia. Este padecer que menciona Dewey (2008) se refiere a la capacidad perceptiva que opera e implica el acto de asimilar, mediante la inmersión en el acto u obra misma que produce la experiencia. Este padecer es dejarnos atrapar y transformar por ella, entrar en una comunicación vital con la acción o el objeto que involucre la experiencia. Esta conexión se da a través de los sentidos y las emociones que le dan su cualidad y la hacen significativa dentro del flujo de acciones o sucesos que la conforman y mueve al sujeto. De esta manera, en el proceso de una experiencia se manifiesta la naturaleza íntima de la emoción y esta permite incorporarla, pues la emoción, es una fuerza móvil y cimentadora de la experiencia (Dewey, 2008) sin la cual no existiría.

Ahora bien, la experiencia en el ámbito que interesa a mi propuesta, el de las artes, tiene que ver con aquellos procesos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje por un lado, y los procesos creativos que se pretende que los alumnos vivan por otro, esto es, las experiencias educativas y las experiencias estéticas y artísticas respectivamente que los docentes podemos promover en nuestros alumnos y que trataré a continuación.

La experiencia educativa

Una experiencia educativa para Dewey sería aquella que deja en el alumno el deseo de seguir aprendiendo y no se limita al ámbito. Mediante ella el docente logra en el aquí y el ahora del sujeto afectar positiva y dinámicamente su desarrollo hacia experiencias ulteriores vivaces, valiosas y con sentido. Este tipo de experiencias dejan huella, llevan a la transformación y la trascendencia en el futuro a diferencia de una experiencia “antieducativa” que no impulsa, sino que limita el deseo por aprender.

Eisner (2004) también plantea que aquello en lo que se nota el aprendizaje en las artes, tiene que ver con este deseo de seguir aprendiendo y llevarlo a su vida fuera de la escuela.

Prácticamente en cualquier campo, el tipo de aprendizaje más importante es el que genera el deseo de seguir aprendiendo en ese campo sin necesidad de hacerlo. En este sentido, los resultados realmente importantes de la educación no se encuentran en la escuela, sino fuera de ella. Después de todo, las escuelas nunca tendrían el tiempo necesario para enseñar de una manera exhaustiva todo lo que se sabe en un campo de estudio dado. En cualquier caso, tampoco ésa es la tarea que se debe realizar. El objetivo del proceso educativo dentro de la escuela no es terminar algo, sino empezarlo. No es cubrir el currículo, sino revelarlo. El objetivo es activar el interés por algo con la fuerza suficiente para motivar a los estudiantes a profundizar en él fuera de la escuela (Eisner, 2004, p. 120-121)

La experiencia educativa, además posee ciertos rasgos que la posibilitan como se ha mencionado (Dewey, 2008). En primer lugar, la *continuidad* o conexión en flujo con las experiencias precedentes y ulteriores del sujeto; por otro lado, la *interacción en situación* entre las condiciones internas o propias del alumno, es decir, sus intereses, deseos, motivaciones, emociones, ambiente y contexto socio cultural y material; así como con las condiciones objetivas generadas por el docente para llegar a la significatividad de esa experiencia para que esta pueda evocarse como una experiencia viva que conlleva la reflexión. Bajo estas condiciones, una experiencia educativa conduce a un crecimiento en sentido positivo como resultado en quien la ha tenido.

Si partimos de estos supuestos, podemos afirmar que el ser humano dentro y fuera del aula vive en y para la experiencia ya que solo estas, las que se consuman y engarzan a su tren de vida¹⁵, son las que construyen el ser, le mueven, le edifican, le permiten reconocerse en el ser y existir en el mundo. Por el contrario, todo aquello

¹⁵ La analogía resulta muy útil si hablamos de la vida como un tren, un andamiaje de vagones de experiencias que se entrelazan unas con otras y dan sentido a lo humano, a lo que se es, para lo que se vive, se está en el aquí y ahora y conduce a nuevos propósitos.

que no llega a constituirse en cuanto a experiencia, se vuelve parte de los sucesos intrascendentes del vivir cotidiano e incluso, en algunos casos, obstáculos para la experiencia misma.

La propuesta que planteo en estos términos busca que en la enseñanza artística se promuevan experiencias educativas en los alumnos y por tanto trascendentes para su crecimiento integral y positivo. Las secuencias transversales ejemplifican y orientan sobre posibles rutas y modos en que pueden generarse conexiones entre disciplinas para facilitar la enseñanza y conducir a indagaciones artísticas que hagan significativos los contenidos del currículo. Se propone considerar las experiencias, conocimientos previos, así como el contexto y necesidades de los alumnos. Asimismo, traspasar el contexto escolar hacia intereses más globales y complejos de su vida y el conocimiento artístico que le inspiren y motiven a nuevas indagaciones. Para ello, cada actividad se conecta sucesivamente entre sí mediante el uso de preguntas y la reflexión como guías clave del aprendizaje. De esta manera es posible comenzar a mirar las artes como disciplinas no dissociadas del currículo, del conocimiento global y de la vida misma de los alumnos, sino como parte de todo ello. Pensar la enseñanza desde y para la experiencia puede permitir a los alumnos descubrir y ampliar los modos en que puede conocer y aprender desde el ser y el hacer.

La experiencia estético-artística

Las artes y las experiencias que estas posibilitan en los sujetos poseen un gran valor formativo, para el conocimiento y para la vida de los alumnos en tanto que permiten ampliar la conciencia y comprensión sobre el arte, sobre sí mismos y su existencia en el mundo. La educación artística puede aprovechar y promover estas experiencias si se enseña a los alumnos a reconocerlas y generarlas.

Para Dewey (2008), el arte es experiencia y como tal está ligada al individuo y a la vida pues todo lo que se es, está comprometido en una interacción emotiva con el medio. A través de la experiencia del arte emerge una conciencia tal de vida que permite al individuo su reconocimiento único y valioso en tanto le significa, y conlleva a una conciencia de su existencia y por tanto a su crecimiento positivo. El arte a su vez, existe en y gracias al momento de la experiencia personal reveladora que produce en el sujeto y, por tanto, es cambiante y viviente. De esta manera, el arte cobra sentido,

se vivifica y transforma en el sujeto y el sujeto se vivifica, cobra sentido y se transforma en el arte, por lo que no puede servir a otros fines que la experiencia misma.

El arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente¹⁶. La intervención de la conciencia añade regulación, poder de selección y redistribución, Así, se producen infinitas variaciones en el arte. Con todo, su intervención también conduce en su momento a la idea del arte como una idea consciente: la más grande conquista intelectual en la historia de la humanidad (Dewey, 2008, p. 29).

Para Dewey (2008) el valor de las experiencias que posibilita el arte está vinculado a su componente emotivo que involucra la *sensibilidad* y la *sensación* y donde participan los órganos de los sentidos, la acción, la voluntad y el intelecto para integrarla. La *sensibilidad* para el autor, incluye casi todo lo que permite la significación de las cosas presente en la experiencia inmediata, esto es, lo sensorial, lo sensacional, lo sensitivo, lo sensato, lo sentimental y lo sensual. Cada uno de estos componentes refiere a alguna fase y aspecto de la vida de una criatura organizada, desde el mero choque físico y emocional hasta la sensación misma donde intervienen los órganos de los sentidos. Los órganos de los sentidos son los vehículos a través de los cuales la vida se produce y con los que se participa de los sucesos del mundo que la rodea. La *sensación* por su parte, es para el autor la que expresa la función de los mismos. Está inmediata y directamente incorporada a la experiencia, la cual le da un significado cuando se conduce a su realización plena.

Ahora bien, Dewey (2008) plantea que para que la experiencia se realice, la participación de la sensación, mediada por los sentidos no puede oponerse a la acción debido a que los aparatos motores y la voluntad misma son los medios que conducen y dirigen esta participación, tampoco puede contraponerse al intelecto, ya que la mente es el medio por el cual la participación se hace fructífera a través de la sensibilidad. La mente extrae, valora y conserva las cualidades que le impulsan y

¹⁶ Dewey (2008) se refiere a las obras de arte como criaturas vivientes en el sentido que cobran vida y son cambiantes a través de las experiencias que pueden producir en los sujetos.

permiten la interacción con su entorno. Así pues, la sensación permite hacer reales al sujeto la maravilla y esplendor variados de este mundo en las cualidades que experimenta y, la sensibilidad, significa junto con esta en la acción volitiva, la experiencia a través del pensamiento. Por lo que:

La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación. Ya que los órganos de los sentidos conectados con sus aparatos motores son medios de esta participación, cualquier derogación de ellos, ya sea práctica o teórica, es inmediatamente efecto y causa de una experiencia vital que se estrecha y se oscurece (Dewey, 2008, p. 25-26)

De esta manera, la experiencia estética es uno de los principales valores intrínsecos e insustituibles del arte y su enseñanza que es importante promover en los alumnos ya que permite “sentir” y dar conciencia de existencia presente, pues compromete, como no lo hace ninguna otra asignatura, todos estos componentes sensibles de los sujetos.

Langer (1957, citada en Eisner, 1972) por su parte plantea que “el arte es un símbolo constructo que presenta a nuestra percepción el conocimiento de las formas de sentimiento de un artista” (p. 6) lo cual, es el núcleo, valor y aportación única que comparten todas las artes y los artistas en sus construcciones. Este carácter único y valioso del arte implica una dimensión particular del conocimiento, es decir, en que el individuo llega a conocer el mundo. Este modo de conocer es distinto al discursivo, empleado en los ámbitos de investigación que usan el lenguaje verbal o escrito y que se caracteriza por recurrir al método científico y la lógica para generar el conocimiento sistemático y racional. En estos términos, el arte es también productor de conocimiento pero en aquella dimensión de todo aquello que se resiste ser proyectado en la forma discursiva del lenguaje y de ser comunicado en estos términos que tiene que ver con la vida sensible, mental y emocional. Así, la comprensión y conocimiento genuino que posibilita el arte en la vida humana a través de las experiencias que genera, debe valorarse en vez de diluirse como ocurre cuando la educación de arte se emplea para otros fines.

Dado lo anterior, Dewey (2008) refiere estas experiencias como experiencias *estético-artísticas* y lamenta que no exista un término que en su lengua, el inglés, pueda englobar ambas. Para él la experiencia del artista como del espectador se encuentran íntimamente relacionadas y depende una de la otra para consumarse. Como se ha mencionado, estas experiencias poseen una cualidad y unidad estética como cualquier otro tipo de experiencia, cualidad atribuida por sus componentes, ya sea de tipo emocional, práctico o intelectual que embargue dicha experiencia. No obstante, este tipo de experiencia cuya unidad es eminentemente estética, proviene de las cualidades de los objetos o situaciones con las que el sujeto interactúa, su atención se centra en las características y matices de las mismas cuya interacción y padecer solo se da mediante lo sensible, esto es, la emoción. De ahí que, si la emoción es el pegamento que le da su cualidad y unidad estética, se les llame precisamente experiencias estéticas. El componente predominante que permite identificarle, recordarle o atribuirle su esencia es lo sensible o emoción que despierta la cualidad en la interacción, flujo y continuidad de la misma.

Dewey (2008) plantea que al igual que en los otros tipos de experiencia, las *estético-artísticas* emergen en una relación entre el hacer y padecer, por lo que exista una relación casi indisoluble entre el acto creativo y el padecer o apreciar la obra artística. De esta manera, la experiencia estética emerge dentro del proceso creativo que se consume en la expresión de una obra, pero es necesaria la intención y actuar conciente sobre el proceso de la misma donde, el artista constantemente se vuelve espectador de su trabajo para redirigir el camino que ha de tomar en función de lo que aprecia. De esta manera ejerce ambos roles. De igual manera la experiencia estética se da en un espectador ante la expresión de una obra. Este vive un proceso similar al del artista pues experimenta, al ser atrapado por la obra, una interacción con sus cualidades y la recrea desde su propio padecer jugando también ambos roles. La obra por su parte, es en sí misma la expresión vivificante de estas experiencias como se ha mencionado, y a su vez depende y cobra valor e independencia tanto del artista como del espectador pues en estos términos es una criatura viviente que se transforma. Podemos decir que este tipo de experiencias se da en un vaivén de energía que fluye entre la cualidad que es apreciada y provoca un deleite creativo. Dewey

(2008) menciona que “el acto de producir dirigido por el intento de producir algo que se goza en la experiencia inmediata de la percepción, posee cualidades que no tiene la actividad espontánea y sin control. El artista mientras trabaja, encarna en sí mismo la actitud del que percibe” (p. 56).

Con base en estas nociones, pensar los procesos educativos en la enseñanza artística, implica colocar a los alumnos al centro y considerar que no son sujetos estoicos en acción, sino sujetos vivos en situación, sujetos que viven experiencias en las aulas. Por tal motivo consideré como parte integral a la propuesta de esta tesis, la intención de fomentar las capacidades estéticas de los alumnos y generar experiencias estético-artísticas en ellos a través de formas de trabajo que inciten la curiosidad de los alumnos y su deseo por indagar a través del trabajo directo con los trabajos y prácticas artísticas existentes. Acercarse a estos trabajos puede ser una herramienta de apoyo al docente, para generar procesos creativos similares a los que viven los artistas con sus alumnos. Apoyarse en ellos no solo les acercará a las artes y sus procesos sino que puede facilitar la enseñanza al conocer y familiarizarse con ellos, es decir, los modos en que trabajan los artistas, para diseñar y guiar sus propias indagaciones. Los alumnos por su parte, pueden acceder de esta manera a las artes y vivenciarlas desde la práctica como espectadores, creadores y aprendices de su propio proceso mediado por la reflexión en función de las experiencias que les generen.

2.4 El pensamiento reflexivo

El pensamiento reflexivo es una facultad que favorece la conciencia y la comprensión en los procesos de aprendizaje, por lo que es importante se promueva en la enseñanza artística. Recupero esta noción de los elementos formativos de la Maestría donde pude percatarme que la constante reflexión sobre los procesos vividos hacía posible consumir experiencias educativas entre los maestrantes. En la Maestría, se promueve la pedagogía de la pregunta, la pedagogía situacional, el trabajo por proyectos y la elaboración de secuencias de aprendizaje como metodologías que favorecen este tipo de pensamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes. Algunas de estas perspectivas también las he recuperado para mi propuesta como se mostrará con más detalle en el último capítulo.

El pensamiento reflexivo, al igual que la experiencia educativa no es tal si no deviene de una secuencia articulada y creciente de actividades hasta su consumación que les da unidad, cualidad estética y sentido pedagógico por tanto, hablar de experiencia implica hablar de pensamiento y no cualquier tipo de pensamiento, pues no se piensa cuando se trata de una serie de ideas “sin ton ni son”, sino solo cuando se implica la reflexión del sujeto que lo elabora construyendo significado hacia una conclusión y fin común dentro de una corriente o flujo de movimiento sostenido.

La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron (Dewey, 1998, p. 22).

Así mismo, el pensamiento reflexivo es aquel que hace posible la existencia y persistencia de la experiencia ya que la hace objetiva al evocar las huellas que ella deja en el sujeto, lo que le ha interpelado y transformado, esa imagen mental de lo que está presente en la realidad y que de no dar cuenta de ello, si no se nombra, no conlleva una experiencia en sí. Dewey plantea que el origen del verdadero pensamiento, el pensamiento reflexivo, está en la duda provocadora ya que no se genera espontáneamente, una dificultad, seguida de la proposición o sugerencia de algún camino que lleve a la búsqueda o “la elaboración de algún plan provisional o proyecto, la adopción de alguna teoría que explique las peculiaridades en cuestión, la consideración de alguna solución al problema” (Dewey, 1998, p. 30). Aquí entran en juego las experiencias anteriores y el fondo de conocimiento que apela al saber del sujeto que le lleven a aventurarse suspendiendo todo juicio a la búsqueda intelectual, esto es a una investigación. La duda como principal estímulo de esta investigación debe mantenerlo en movimiento, alejado de la tentación de sostener afirmaciones o creencias injustificadas para dar lugar al juicio crítico y creativo, fruto de la reflexión, que pone en crisis permanente sus creencias y posibilitan el pensamiento autónomo.

El trabajo de las artes sugerido en las secuencias transversales de la propuesta busca que las experiencias del sujeto tanto en lo educativo como lo estético sean mediadas por el pensamiento reflexivo, lo cual es a su vez condición para que estas se consumen.

Dicho lo anterior, el docente es una guía para el alumno, cuya labor es generar las condiciones para que emerjan experiencias estéticas y educativas en sus alumnos. Los docentes pueden detonar el pensamiento reflexivo del alumno orientándole en ese proceso de búsqueda y hacerlo significativo para su desarrollo positivo. Estimular este tipo de pensamiento en los alumnos es muy importante ya que en él, según Dewey (1998), se desarrollan tres rasgos o actitudes que le confieren su valor y, en su efecto acumulativo, marcan la diferencia y el sentido entre la vida en su calidad humana y la mera existencia animal. El primero de ellos es que posibilita la acción con un objetivo consciente; Dewey menciona que:

Únicamente cuando las cosas que nos rodean tienen sentido para nosotros, únicamente cuando significan consecuencias a las que se puede llegar utilizándolas de tal o cual manera, únicamente entonces se da la posibilidad de control deliberado e intencional de las mismas (Dewey, 1998, p. 34).

El segundo rasgo que se desarrolla es que posibilita las preparaciones sistemáticas y los inventos sobre las cosas naturales que, modificadas y diseñadas intencionalmente para que presenten un mejor y diferente uso al de su estado natural, pueden llevar a descubrir usos nuevos, revelar lo oculto y lo ausente y prepararnos o adelantarnos a las contingencias.

Mediante el pensamiento desarrolla el hombre signos artificiales y los dispone de tal manera que le indiquen por adelantado determinadas consecuencias. ... La verdadera esencia de la cultura civilizada estriba en que nosotros erigimos deliberadamente monumentos y recordatorios, por temor a olvidar; y deliberadamente inventamos, antes de que diversas contingencias y emergencias de la vida sucedan realmente (Dewey, 1998, p. 34).

Finalmente, el tercer rasgo que desarrolla el pensamiento reflexivo, es el de enriquecer las cosas con los significados, ya que “un objeto es más que una simple cosa: es una cosa con significación definida. ... las cosas...sólo adquieren significado en la medida en que se convierten en signos de posibles experiencias” (Dewey, 1998, p. 35). En este sentido, el pensamiento reflexivo posibilita al sujeto continuar teniendo experiencias de crecimiento gracias a que desarrolla actitudes como el deseo o disposición personal en el sujeto, la mentalidad abierta libre de prejuicios que se

expresa en una curiosidad constante, el entusiasmo donde el sujeto se interesa vigorosamente en algo y se vuelca en ello plenamente, y finalmente, la responsabilidad, que al igual que lo correspondiente al valor anterior, es un rasgo moral más que intelectual e implica la capacidad de considerar las consecuencias y tener la voluntad de adoptarlas.

Dewey (1998) plantea que estas cualidades del carácter o rasgos personales que también llama actitudes, son necesarias para desarrollar el hábito del pensamiento reflexivo y que se encuentran vinculados con las cualidades morales del carácter pues van más allá de los principios abstractos de la lógica. Esto es debido a que, por un lado, estructuran la unidad del sujeto y por otro, dan lugar al recurso innato más importante y necesario del pensamiento reflexivo que es la curiosidad, importante para de ahí transitar al interés que lleva a la necesidad y que impulsa a la búsqueda. De esta manera esta curiosidad debe avanzar por distintas etapas para llegar a ser curiosidad intelectual capaz de procesar y ordenar ideas y sugerencias que conduzcan a un objetivo y al pensar intelectual que permita formular conclusiones aceptables. Lo reflexivo en estos términos implica pues una secuencialidad, continuidad, ordenamiento y coherencia respecto a un tema que ha motivado el pensamiento y guarda relación con las experiencias, deseos e intereses del sujeto.

Dado que el pensamiento reflexivo es de suma importancia en el conocer y aprender conciente y significativo, la enseñanza de las disciplinas artísticas no puede dejarle fuera. Por esta razón, la propuesta consideró no solo orientar sobre posibles rutas que faciliten generar experiencias educativas y estéticas en los alumnos, sino también mostrar en las secuencias los diferentes momentos, estrategias y herramientas que podrían emplearse para reflexionar mediante este tipo de pensamiento e integrar dichas experiencias. El empleo de una bitácora o diario de campo y el uso permanente del diálogo y la pregunta para propiciar la reflexión y detonar la indagación son algunas de estas estrategias y herramientas propuestas para generar procesos de pensamiento y reflexión sobre la acción y la experiencia misma. A través de ellas es posible generar un efecto de bumerang que en su ir y venir brinde la posibilidad, tanto a los docentes como a sus alumnos, de comenzar a

mirar las aportaciones de las artes a su vida y al conocimiento, así como desarrollar aprendizajes en el plano ético, estético y político del que se ha ya hablado.

Citando lo que dice Hannah Arendt: “Yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas” (Arendt, 2005, p. 37, citado en Contreras, 2010, p. 21). En este sentido, el sugerir una perspectiva pedagógico-didáctica en la enseñanza desde y para las artes que posibilite el pensamiento complejo y lleve al sujeto a un crecimiento positivo tanto en lo personal como en lo colectivo en el sentido que Dewey lo entiende, demanda pensarlo y estructurarlo desde y para la experiencia.

2.5. Interdisciplina y transversalidad

Interdisciplina y transversalidad son nociones que aluden al conocimiento, las disciplinas de estudio y los modos de pensarlas y generar relaciones entre ellas que pueden contribuir a una comprensión compleja de la realidad. En la educación, ambas nociones están ligadas por lo tanto a la noción de currículo y las maneras y posibilidades en que este puede ser instrumentado por el docente para cumplir con sus propósitos formativos. En la enseñanza artística ambas nociones son rutas metodológicas que ofrecen una visión de conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje más integral, y al mismo tiempo puede facilitarlos y enriquecerlos.

Morín (1991) plantea la existencia de un problema sobre el conocimiento que radica en la manera en que se ha ido especializando y organizando en sistemas cada vez más cerrados, que si bien ha permitido el desarrollo como humanidad en estos términos, también ha conducido a visiones unidimensionales y fragmentadas sobre el mismo. Para Morín (1991), la complejidad puede entenderse como lo que está tejido en conjunto (*complexus*), constituyentes heterogéneos que están inseparablemente asociados y presentan la paradoja de lo uno y lo múltiple, “es...el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 31). Esto mismo y la incertidumbre que genera es lo que ha conducido, según el autor, a la necesidad para el conocimiento de separar, organizar y jerarquizar para hacer inteligible lo que es y existe. De esta manera han surgido muchas disciplinas para comprender distintos fenómenos, pero dichas operaciones nos han conducido a la ignorancia de la “inteligencia ciega”, una patología

contemporánea del pensamiento que pierden de vista los otros elementos de la complejidad, por lo tanto “el desafío de la globalidad es... al mismo tiempo, el desafío de la complejidad” (Morín, 2002, p. 14).

Para Morín (2002) la especialización solo considera un aspecto o una parte de la totalidad, se encierra en ella misma, no se integra sino que separa de las problemáticas globales o de la concepción de conjunto de un objeto de estudio afectando la capacidad de comprensión, reflexión, hacer juicios correctivos o de tener una visión a largo plazo. De esta manera, es necesario volver a la unidad de pensamiento, un pensamiento complejo y global que nos permita integrarlo. Esto implica grandes desafíos, según Morín (2002), el principal de ellos, es reformar el pensamiento que solo es posible si se reforma la enseñanza. Los retos de esta enseñanza serían, por lo tanto, romper con esa *fragmentación del saber* producto del conocimiento súper especializado que induce a conducir lo complejo a lo simple, apelar al *conocimiento pertinente* a partir de la capacidad que se desarrolle en los jóvenes para situar la información que recibe en su contexto y el conjunto en el que este se inscribe para después contextualizar y totalizar, esto es, desarrollar la facultad más preciada que es el pensamiento, en vez de atrofiarlo; *replantear la enseñanza* para que esta deje de compartimentar los saberes y buscar articularlos entre sí y en cambio desarrolle en los estudiantes la facultad fundamental del pensamiento que es la de contextualizar e integrar y finalmente frenar la *expansión descontrolada del saber* que da lugar a parcelas de saberes dispersos en los alumnos, esto es acumulación de información fragmentada de la realidad. Estos retos traen consigo otros desafíos en cadena de orden cultural, sociológico y cívico. El *desafío cultural* consiste en diluir las fronteras que separa el conocimiento de las humanidades y el científico; el *desafío sociológico* de potenciar el pensamiento humano como el capital máspreciado para el individuo y la sociedad por encima del imperio informático y la acumulación de información y conocimiento desarticulado, y el *desafío cívico* de luchar contra la regresión democrática que hace que el ciudadano pierda el acceso al conocimiento debido al tecnicismo e hiperespecialización que genera individualismo y desconexión entre campos, sus problemas de estudio y por tanto en un debilitamiento

de la responsabilidad compartida y solidaria que debería implicar una percepción global.

Como vemos, el problema del conocimiento se ve reflejado en la educación en tanto ha adoptado esta visión y organización fragmentada por disciplinas que desde la perspectiva de Morín (2002), al fragmentar en parcelas lo global, disuelve lo esencial. Enseñar y aprender artes, en este sentido, podría pensarse más asertivamente como una tarea de indagación reflexiva que lleve a los alumnos a la comprensión de este campo y sus disciplinas mediante la experiencia y en relación con lo global para mirar lo que estas pueden aportar al conocimiento y a su vida misma, y no como la acumulación estéril de información y saberes especializados de sus diferentes disciplinas que carezcan de pertinencia y de sentido al no poder situarlos, contextualizarlos e integrarlos para que afecten de un modo positivo la conducta de su vida. Por su parte, las creencias y concepciones docentes que he mencionado y que pueden llegar a convertirse en barreras que afectan las prácticas de enseñanza, emanan de este mismo problema donde se miran las disciplinas artísticas como parcelas especializadas de saber que resultan inaccesibles, lo que hace que se pierda de vista la dimensión esencial de las artes en la educación secundaria que sería la de acercar a los alumnos a la práctica y apreciación artística para desarrollar sus capacidades estéticas y creativas, así como un pensamiento artístico que contribuya a su formación y la comprensión de la realidad desde la complejidad. Morín (2002) plantea que mucho más importante que acumular el saber, es disponer de una aptitud general para plantear y analizar problemas y principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

Considerando lo anterior, he recuperado las nociones de interdisciplina y transversalidad como perspectivas desde donde se pueden mirar y enseñar las artes en la telesecundaria y contribuir a una educación más integral, global, y democratizadora. A través de esta perspectiva es posible descubrir modos de trabajo artístico que faciliten el acceso a los contenidos tanto teóricos como prácticos mientras se fortalece la comprensión de otras áreas de conocimiento. Para ello, se busca generar puntos de encuentro con lo que puede ser relevante, útil y gozoso para los

estudiantes y los mismos contenidos del currículo, para acceder a modos de práctica y composición artística diversificados por los que puede llevarse una indagación.

La *transversalidad* curricular por un lado, puede entenderse, en este trabajo, como una manera de mirar el currículo, y de abordar los contenidos escolares de manera integral, a partir de temáticas amplias o ejes transversales que promueven la reflexión de una manera compleja y global. Los ejes transversales “hacen referencia a los problemas y conflictos de gran trascendencia que se producen en la época actual y frente a la que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva” (Reyzabal y Sanz, 1995, p. 69). De esta manera, la mirada transversal amplía y facilita las vías de acceso a los lenguajes artísticos, su práctica y su reflexión a partir de estos ejes, los cuales, no suman contenidos adicionales al currículo, lo que en todo caso representarían mayor trabajo para el docente, sino que, por el contrario, suma valor y riqueza al mismo y a la vez facilitan y posibilitan una enseñanza más integral y fructífera.

En este sentido recupero las nociones de Andión (2012), para quien la transversalidad permite el tránsito de una esfera cerrada a otra, sin disolver sus respectivas singularidades.

Al componer una transversalidad se posibilitan los flujos y los encuentros sin el riesgo de perder la pluralidad, sin reducir lo múltiple a la unidad o juntarla en una totalidad última: abrirse a la inmanencia del crearse en una continua cadencia de palpitaciones mutuas (p. 29).

Asimismo, tomo de Jiménez (2011) su postura en este sentido, de abogar por “una educación artística en la educación básica que pueda tener una visión integradora de saberes y transversal para poder conectar, sin subordinar y sin desnaturalizar el arte, con otros conocimientos científico-técnicos” (p. 67).

Por su parte la *interdisciplina artística* en este trabajo podrá entenderse como un vehículo metodológico que no existe ni se da por sí sola, sino que se genera en la práctica y las relaciones que pueden darse en el trabajo artístico entre disciplinas y las maneras de afectarse unas a otras hacia la cosecución de un fin creativo y que favorece una visión y conocimiento integral de las artes. En esta propuesta, he sugerido y mostrado que a través de la transversalidad pueden surgir posibilidades de

indagar y explorar, desde la práctica y la experiencia, los procesos creativos y reflexivos en las artes a partir de ejes transversales integradores que pueden dar lugar a relaciones interdisciplinarias¹⁷. La interdisciplina, en este sentido, permite construir relaciones entre los contenidos de aprendizaje a partir de temáticas detonadoras, para desarrollar nociones conceptuales y multiplicidad de modos compositivos, conjuntamente y desde los diferentes campos de exploración, en un vaivén armónico y fértil de relaciones y conexiones.

Utilizo también la perspectiva de Andión (2012), quien reflexiona sobre la interdisciplina como un dispositivo que permite el tránsito entre disciplinas y la generación de conocimiento que se puede convertir en un modo de enseñanza-aprendizaje. Esto es posible en función de la permeabilidad que las artes ofrecen como campo de conocimiento. Esta permeabilidad refiere a que las artes y las humanidades, a diferencia de las ciencias naturales, advierten una diversidad de formas simbólicas irreductible a una sola forma de sentido en tanto la misma diversidad de culturas y artistas que las producen. De esta manera, de lo que se trata, es que las disciplinas y sus practicantes alcancen a realizar un trabajo que las *integre*. Este autor, plantea desde esta perspectiva, posibilitar una comunidad en el “conversar” entre disciplinas que admita sus diferencias y disparidades, y, al mismo tiempo, encuentros unificadores para atravesar territorios. Para ello, propone también el uso de nociones transversales que dejen ver los modos diversos en que cada disciplina los trabaja. En esta articulación, lo que importa no es la noción transversal, sino el cómo se opera dicha noción desde cada lenguaje. En este sentido, el valor de la interdisciplina está en los procesos creativos y reflexivos que genera, en la confrontación de las formas tradicionales de práctica creativa, en aprender a operar a través de las lindes o fronteras de las disciplinas, para catalizar nuevas indagaciones, métodos y formas de hacer arte, de dar a sentir. El autor además señala que este modo de intervención interdisciplinaria, fluidifica y alisa las exploraciones mediante investigaciones guiadas por la indagación práctica que pone entre paréntesis las presuposiciones que se tienen

¹⁷ La transversalidad es una de las posibilidades que pueden existir para generar interdisciplina artística, más no la única, sin embargo es la que yo encontré como viable para desarrollar mi propuesta.

sobre el *habitus disciplinario*¹⁸ para que las disciplinas de los maestros y alumnos, ocupen posiciones libres e iguales para propiciar y convocar al descubrimiento, una experiencia de aprendizaje como acontecimiento (Bárcena, 2000, citado por Andi3n, 2012). Esta metodolog3a seg3n el autor, bien podr3a acercarse a algo que podr3a llamarse *artes n3madas o transversales* para destacar que se trata de alcanzar un modo de actuar art3stico, de afectar, de hacer agregados sensibles que suscitar3n afecciones transformadoras y percepciones.

Por otro lado, tambi3n recupero de Ander-Egg (1999) su idea de interdisciplina, como aquello que se da entre diferentes disciplinas. En ella alude al intercambio entre ellas, una interacci3n y cruzamiento en orden a la comunicaci3n de conocimientos que implica la comunicaci3n, intercambio, y confrontaci3n de saberes desde cada una de las disciplinas que pretende construir un objeto de modo interdisciplinar. Para el autor no es una f3rmula ni un m3todo, sino una manera de enfocar los problemas pr3cticos.

La interdisciplina evoca la idea de puesta en com3n, de intercambio entre diferentes disciplinas y de integraci3n de principios epistemol3gicos. Es una forma de preocupaci3n por tender hacia la unidad del saber, habida cuenta del car3cter sist3mico de la complejidad de la realidad como totalidad (p. 43)

Asimismo el autor piensa estos procesos como una totalidad de conexiones y relaciones siempre abiertas al cambio.

Un modelo de ense3anza aprendizaje en donde no se proponen conocimientos adicionales o yuxtapuestos, sino que procura establecer conexiones y relaciones de los saberes, en una totalidad no dividida y en permanente cambio. Este tratamiento integrador de los conocimientos puntuales exige un enfoque globalizador e interdisciplinario (Ander-Egg, 1999, p. 41).

Con todo lo anterior, podemos ir puntualizando algunos aspectos. Desde un enfoque globalizado se pueden ver las cosas y los acontecimientos de la realidad en conjunto. Su punto de partida son los ejes de globalizaci3n o temas transversales de inter3s colectivo que demandan soluciones de problemas sociales, por lo que su 3nfasis en los procesos educativos rompe con la visi3n desconectada y sesgada por

¹⁸ Este t3rmino refiere a los modos y formas preestablecidas y tradicionales de creaci3n y composici3n art3stica en las distintas disciplinas que no necesariamente son las 3nicas.

disciplinas. Ahora bien, más allá de la organización curricular existente, es de vital importancia mencionar, para efectos de mi propuesta, que el problema para que se logre no radica en ello, sino en la instrumentación didáctica que se haga de los conocimientos curriculares que favorezcan esa globalización del conocimiento y la complejidad de pensamiento. De esta manera, una posible ruta como he intentado mostrar, es abordar las artes mediante secuencias transversales que posibiliten, ya en la práctica e idealmente, la interdisciplina.

Por otro lado, una perspectiva integral puede favorecer aprendizajes relevantes en tanto busca establecer relaciones entre el conocimiento y la información, por lo tanto, no se apilan estérilmente en la mente sin una debida sedimentación, sino que favorece crear redes significativas en constante transformación. Ya he abordado anteriormente las reflexiones de Dewey (2008)¹⁹ quien plantea la función del pensamiento y la inteligencia, en el proceso de reconocimiento de una experiencia y sobre la cualidad estética como inherente que la integra, es decir, lo que la convierte precisamente en una experiencia. En este sentido, la emoción es el elemento que permite incorporarla, es una fuerza móvil y cimentadora cual si fuese su pegamento. Así, una enseñanza de las artes desde y para las artes bajo este enfoque integral y global, puede convertir sus procesos en experiencias que se darán no solo en el campo de las artes sino en el de otros campos de conocimiento que se involucren en el proceso.

Así pues, como objeto de mi tesis, las secuencias transversales propuestas y el análisis que ofrezco para la enseñanza de las artes en telesecundaria, conjunta estas dos perspectivas, la global y la integral que ya he descrito. El vehículo didáctico para conseguirlo es la transversalidad, donde se parta de temas detonadores del mismo currículo de telesecundaria en las demás asignaturas académicas y así transitar idealmente hacia la interdisciplina en el trabajo artístico. La propuesta en este sentido, busca la integración a partir de temáticas transversales que den lugar a secuencias de indagación artística. Este tipo de secuencias permitirán crear relaciones, cruces y conexiones no solo entre las nociones y conocimientos artísticos, sus modos de trabajo, materiales, técnicas y posibilidades de exploración, experimentación y composición que puede darse en la interdisciplina, sino lograr la integración global

¹⁹ Apartado 2.3. *El papel de la experiencia en los procesos del arte y su enseñanza.*

mediante la transversalidad con temáticas de otras asignaturas que se presentan como pretextos para problematizar aspectos y situaciones de interés común que demandan soluciones individuales y conjuntas. Con ello se estará dando pie a procesos creativos y reflexivos que problematicen el campo de las artes y sus disciplinas para generar soluciones creativas dentro de un contexto global. Colocar a las artes transversalmente dentro del currículo se convierte de esta forma en una posibilidad para abordarlas.

Ahora bien, el currículo de secundaria y su expresión en los materiales curriculares de telesecundaria si bien se encuentra fuertemente anclado a la visión técnica del currículo por competencias disciplinares, deja entrever un enfoque globalizado de la educación ligado al tratamiento y visión problematizadora de temáticas globales y del contexto del alumno y contempla una estructura de contenidos y ejes temáticos que aparecen transversalmente en las diferentes asignaturas, lo que abre posibilidades bastas para abordarlo. En el caso de Artes, aunque también es posible advertir la disposición vertical disciplinaria, es decir como cuatro disciplinas artísticas distintas, existen ejes transversales comunes que orientan su abordaje. Por su parte, el modelo pedagógico de telesecundaria y el Plan y Programa de Estudios de Artes ofrece apertura para abordar la asignatura en cada escuela, aspecto en el que ya he hecho énfasis anteriormente, aun cuando se encuentra estructurado disciplinarmente²⁰. Estas condiciones permiten trabajar no solo las cuatro disciplinas artísticas sino además hacerlo partiendo de los saberes de cada docente, lo que pueden significar una puerta de acceso inicial más amigable para aventurarse a mirar, explorar y trabajar las artes de otro modo.

Bajo este sustento, la propuesta busca mostrar rutas alternativas desde donde abordar el currículo y aprovechar lo que este ofrece para generar en la práctica procesos más integrales de hacerlo, contribuir a que se deje de concebir las artes y sus disciplinas de manera separada, o como muy especializadas y difíciles de enseñar, y que se omita su enseñanza o se haga de manera superficial solo de aquella o aquellas en las que se sienten más cómodos los docentes. El trabajo

²⁰ En el primer capítulo ya se ha comentado sobre la flexibilidad que marca el mapa curricular y Plan de Estudios.

interdisciplinario de las artes ofrece la posibilidad de diluir las barreras entre disciplinas y al mismo tiempo descubrir formas de explorar y buscar relaciones, descentrando la mirada de la técnica para centrarse en aspectos como la apreciación, expresión, creatividad y reflexión que también conlleva el trabajo de las artes en sus procesos. Al mismo tiempo, la transversalidad con otras asignaturas puede facilitar el comienzo del trabajo con las artes en el aula y una concepción de aprendizaje más global e integral sobre el conocimiento. Desde esta perspectiva apelo a la posibilidad y papel privilegiado de los docentes de poder orientar su práctica y la implementación del currículo oficial desde una visión más reflexiva y deliberativa donde puedan replantearse las rutas y poner en marcha las que le permitan desarrollar de mejor manera las competencias de sus alumnos y generar procesos más dinámicos que fomenten en ellos la reflexión, participación y transformación. En este caso, se estará desarrollando la competencia cultural y artística, así como las de otras asignaturas con que se ligue el trabajo artístico en un primer momento ya que eventualmente el docente podrá transitar hacia el trabajo puro e independiente con la asignatura de Artes.

Hablar de interdisciplina y transversalidad en la enseñanza artística conllevaría entonces una visión democratizadora y globalizadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje pues se rompe con la tradición de los modelos verticales que colocan al docente como mero transmisor de conocimientos vacíos y al alumno como receptor. Por el contrario, optar por la horizontalidad que favorecen estas dos perspectivas, brindan al alumno un lugar central dentro del proceso que vive, tomando parte del proceso desde temas que le son relevantes y significativos, y, por otra parte, colocan al maestro como facilitador de esos procesos y no como mero poseedor y transmisor de conocimiento. El conocimiento por su parte, deja verse como algo ajeno, aburrido, irrelevante, distante y descontextualizado, al no presentarse como algo ya dado y listo para ser memorizado sino, por el contrario, como un universo abierto de construcción y descubrimiento mediante la indagación y la reflexión activa de maestros y alumnos, donde las experiencias se vuelven significativas. De esta manera, crear significados y sentido sobre los procesos que viven los alumnos es fundamental para generar experiencias educativas y estético-artísticas. El lenguaje como expresión del significado tanto en forma de pensamiento como de la palabra así como de las

posibilidades que ofrecen los lenguajes artísticos son vehículos para construir estos significados formando parte inalienable de la experiencia misma, de ahí que Dewey (2008) plantea que la naturaleza e importancia de la experiencia, solo puede ser explicada por el arte ya que lo estético no es una intrusión ajena a la experiencia.

Con base en todos estos elementos como fundamento, se puede pensar como viable la propuesta que presento ya que no contraviene el currículo oficial de la educación secundaria ni pretende alterarlo, sino tan solo ofrecer al docente, la posibilidad de mirarlo y mirarse a sí mismo desde su propia práctica, así como a las artes dentro del mismo desde otro lugar, es decir, desde la complejidad.

Agirre, Jiménez y Pimentel señalan que:

La comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente... El arte es un campo de conocimiento que se conecta con otras áreas dentro del currículo y que requiere de docentes con nuevos perfiles. Las limitaciones de cobertura de la educación artística en la mayoría de los sistemas educativos y en los espacios no formales se ven incrementadas por la debilidad de los programas de formación docente, la falta de investigación educativa ligada a las artes y a la complejidad que adquiere el diseño curricular, y la conformación de visiones integradoras y transversales de la educación artística, lo que supone también asumir perspectivas cada vez más interdisciplinarias (2011, p. 11-12).

2.6 El juego y la imaginación: mediadores de los procesos artísticos

El juego y la imaginación son mediadores que pueden favorecer el aprendizaje y la enseñanza artística. Por un lado, el juego permite acceder a los lenguajes artísticos y su exploración de una manera que resulta natural y significativa porque genera interés y curiosidad. Así mismo, tal como ocurre en el desarrollo humano en la infancia, el juego permite la significación, comprensión y participación en el mundo, por lo que, en la enseñanza artística, permite esto mismo respecto a los saberes y procesos creativos de las artes. La imaginación, por otra parte, es una facultad que puede ser desarrollada y aprovechada en los procesos de creación artística. Ambos elementos en su conjunto pueden facilitar a los docentes pensar y diseñar la enseñanza artística para que sea más efectiva y, a los alumnos, desarrollar el pensamiento artístico y

descubrir sus capacidades estéticas y creativas de una manera que resulta en una tarea gozosa y de autodescubrimiento. Ambas nociones forman parte de la perspectiva formativa de la línea de Educación Artística de la Maestría y están presentes en los procesos metodológicos para trabajar las artes que emplean los docentes, por lo que he recuperado ambas nociones en mi propuesta.

En primer lugar me referiré al juego. Este ha sido estudiado desde diversas perspectivas. Según la teoría psicogenética de Piaget (1983), el juego forma parte de un proceso de maduración y adaptación en el desarrollo de la inteligencia que se da mediante la asimilación y la acomodación de significados. Su función es simbolizadora, no solo es placer, y favorece la conformación de las estructuras de pensamiento que permiten entender y desenvolverse en la realidad desde el “yo” en niveles cada vez más complejos como lo son el pensamiento abstracto, que marca el tránsito de las operaciones concretas a las operaciones formales y la inteligencia reflexiva a partir de una necesidad que busca ser atendida entre los medios disponibles y los procesos estructurantes que va desarrollando.

Por otra parte, la teoría histórico-cultural de Vygotski (1979), también considera que el juego es necesario para el desarrollo de la inteligencia pero pone énfasis en la función de la interacción social y con el medio en la construcción del aprendizaje significativo. El autor habla de zonas de desarrollo en el sujeto, donde para avanzar de su Zona de Desarrollo Real (ZDR), es decir lo que sabe, conoce y puede hacer sin ayuda, a otra más elevada o Zona de Desarrollo Potencial (ZDP); tiene que pasar un proceso en el que requiere de ciertas ayudas, una mediación que lo facilite. El espacio donde ocurre este proceso de mediación representa la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y comprende la intervención y participación ya sea la enseñanza en la escuela, la familia, la cultura misma, como facilitadores en este tránsito. Una vez dominada sin ayuda una zona potencial, este nuevo nivel alcanzado se convierte en su actual ZDR que le permitirá al sujeto seguir aprendiendo y avanzar hacia niveles cada vez más elevados de autonomía. El juego representa para Vigostky esta zona de proximidad, es decir un espacio donde ocurre la mediación y el proceso que facilita introyectar el mundo externo desde un nivel de competencia para generar significados, definirlo, comprenderse y moverse dentro de él hacia nuevas posibilidades de competencia

autónoma. De esta manera es posible transitar de un nivel de capacidad a otro en la resolución de problemas. El juego de los niños va evolucionando y poco a poco de la autolimitación en primera instancia, que supone la adquisición de roles y reglas que proporcionan cierto placer, aunque no siempre sea así, hasta cobrar características diferentes y más complejas o que exigen retos mayores conforme se va creciendo para seguir manteniendo esta atracción por el mismo. El juego sería pues un desencadenante del desarrollo de la inteligencia y un mediador cuyo propósito en la enseñanza es aproximar al individuo hacia nuevas zonas de desarrollo.

En ambas perspectivas, el juego se da como algo necesario ya que constituye la forma mediante la cual el niño puede asumir y asumirse dentro del mundo externo cumpliendo un papel simbolizador. Mientras Piaget lo refiere a un proceso de desarrollo de las estructuras internas que van permitiendo madurar al niño, Vygotski lo ve más en relación con el medio socio cultural, es decir, un proceso de aculturación del sujeto. No obstante, en ambos autores coinciden en que el juego permite crear simbolizaciones y significados de la realidad concreta mediante acciones que se irán complejizando y reglando para acceder a modos de pensamiento cada vez más complejos que estructuran al niño y pautan por lo tanto el desarrollo de la inteligencia.

Huizinga y Callois (referido en Morillas, 1990), por su parte, ofrecen una visión antropológica sobre el juego, ambos lo relacionan con la cultura, aunque mientras para el primero, el juego da origen o genera cultura, el segundo argumenta por el contrario, que la cultura es antes que el juego y precede o da lugar a este, no obstante para ambos el juego:

Aparece...primeramente, como actividad libre y separada, incardinada en impulsos profundos e irreductibles del alma humana... [no obstante] sea que el juego procede de una misma necesidad múltiple como piensa Huizinga o de varias necesidades o impulsos según la concepción de Callois, ambos autores ...[coinciden] en poner de manifiesto que ese impulso requiere, exige *comunidad*. El juego *re-úne* (Morillas, 1990, p. 35).

Este sentido de comunidad del que hablan los autores es de suma importancia pues posibilita crear significados compartidos para la conciencia de sí y la comprensión del mundo y ello, por los elementos que implica. Por un lado el sentido

de alteridad, es decir, el reconocimiento y separación del otro dejando que este sea, ya que siempre se juega con otros y, por otro lado, las reglas, los límites y la convención del juego pues establecen un marco de comportamiento para vivir en sociedad respondiendo a ideales de expresión y convivencia. Asimismo existe una relación entre el tipo de juegos que una cultura promueve y sus tendencias culturales como de igual manera estas determinan los tipos de juegos de una cultura. Cada juego asume características diferentes como podría ser en una comunidad tradicional pudiendo aludir al sentido religioso y ritualista, la imitación y admiración por la naturaleza u otras expresiones o fenómenos, como por otro lado los estereotipos y modelos ideales que determinan a las comunidades capitalistas por ejemplo.

Ahora bien, en una perspectiva en cierta forma integradora de las visiones expuestas, recupero las nociones de Bruner (2002, citado en Abad, 2011) respecto al juego, quien plantea que este es una forma de impulsar el aprendizaje donde se integran la inteligencia, la afectividad, la competencia lingüística y el conocimiento social. Al mismo tiempo el juego permite la autonomía moral mediante la autorregulación. El autor plantea al juego como una actividad libre y voluntaria y como un invernadero en el cual se pone a prueba las cosas combinando pensamiento, lenguaje y fantasía. Gracias a él es posible avanzar hacia la autonomía moral mediante la descentración y la autorregulación de las conductas, lo que genera, al mismo tiempo, un placer biológico y social.

Finalmente es importante mencionar que juego plantea, desde las diversas posturas mencionadas, rutas evolutivas que van determinando el nivel de desarrollo infantil (Abad, 2011). Para Bruner por ejemplo va de la ritualización (fingir que) y la asimilación simple (proyección hacia los objetos), a las combinaciones simbólicas (representaciones más complejas de la vida cotidiana) que ya involucran gestos actitudes y lenguaje. Piaget a su manera, nombra tres etapas, la compensatoria que permiten al niño el manejo de lo prohibido, la liquidatoria que le permite superar situaciones desfavorables a través de las transposiciones simbólicas y la anticipatoria que le permite al niño llevar la imaginación a situaciones hipotéticas para ponerse en riesgo imaginario. Vygotski, habla de la autorregulación y el juego reglado como etapas evolutivas del juego en el niño a medida que se va desarrollando y alcanzando

un nivel mayor de maduración. Otros autores citados por Abad (2011) que refieren etapas evolutivas del desarrollo infantil a través del juego, son Tejerina, quien menciona esta evolución como formas de representación, o Slide, quien distingue esta evolución en dos tipos de juego: el personal, donde interviene todo el cuerpo sensorio motor y se imita un personaje, y el juego proyectado donde el niño es capaz de dar vida a otros objetos que se convierten en protagonistas.

Conocer todos estos aspectos sobre el juego puede llevar a pensar sus posibilidades y aportaciones en la enseñanza artística. Bruner plantea que, “un juego más rico y más elaborado da lugar a que crezcan seres humanos más completos que los que se desarrollan en medio de un juego empobrecido, cambiante y aburrido” (Bruner 2001, p. 219, citado en Abad, 2011, p. 97).

Ahora me referiré a la imaginación. He tomado la perspectiva de Greene (2004, 2005) quien refiere la imaginación como una facultad humana que todos poseemos y que debe ser liberada porque nos posibilita movernos, transformarnos y trascender en el mundo.

La imaginación es la capacidad de postular realidades alternas. Hace posible la creación de perspectivas “como si”, perspectivas que pueden abrirse a la manera metafórica y, con frecuencia, a través de la empatía. Si no se suelta la imaginación, los seres humanos pueden quedar atrapados en lo literal, en la ciega dimensión de los hechos. Es la imaginación lo que nos permite entrar a los mundos ficticios, introducir pinturas y esculturas en los dominios de una experiencia vivida, transformar cuerpos en movimientos en significados temporo-espaciales. Es la imaginación la que revela las posibilidades tanto personales y sociales como estéticas. Al imaginar tenemos la capacidad de ver las cosas, de pensar en las cosas como si fueran de otra manera (2004, p. 81).

Es de mi interés a partir de este trabajo pensar sobre la importancia de desarrollar esta facultad en los alumnos pero al mismo tiempo de aprovecharla y ocuparla en los procesos de enseñanza, ya que ella permita reinventar y transformar la enseñanza. Esto es, que el docente se piense a sí mismo como sujeto creativo y libere su imaginación para diseñarla. Greene (2005) dice que, “aprovechar la imaginación es ser capaces de romper con lo que está supuestamente fijado y terminado, con lo

objetivo y autónomamente real” (p. 38). En este sentido, la autora se refiere al acto educativo como una excursión misteriosa con miles de posibilidades donde puede conocerse el punto de partida pero no asegurarse el camino que se trazará o el punto preciso de llegada. La perfección del acto educativo, radica precisamente en esta incompletud donde no todo está dicho, donde nuevas posibilidades siempre están latentes y donde el límite lo pone la imaginación. En esta tarea señala la importancia de mirar y rescatar la voz y riqueza encerrada en los alumnos y abrirse a su escucha para explorarlas junto con ellos. La enseñanza y el aprendizaje, según la autora, involucran varios tipos de búsqueda y todas son una búsqueda constante. Considera necesario que maestros y alumnos tracen rutas y senderos propios para dejar sus huellas por el camino y así luchar contra la ansiedad de tipo fenomenológica que toma de Schutz (1967) cuando dice: “Nuestra ansiedad fundamental”... es la provocada por la posibilidad de que transitemos por el mundo sin dejar marca alguna; esa ansiedad es la que nos induce a diseñar proyectos para nosotros mismos” (Greene, 2005, p. 33). La autora desde su perspectiva progresista de la educación, enfatiza la importancia de la manera en que el docente mira la educación, su práctica, sus fines y sus métodos y señala que el potencial y llave a la transformación de la educación radica en la posibilidad que siempre tiene el docente de ver “grandes” y de “cerca” las cosas, esto es, mirarla con pasión y caminar dentro de esta

Esa pasión es la puerta de entrada a la imaginación, ahí radica la posibilidad de mirar las cosas como si pudieran ser de otro modo... esa posibilidad es el significado probable del verbo *reestructurar*. Ver grandes las cosas es lo que puede inducirnos a reformar (Greene, 2005, p. 34).

Ante ello, como docentes es importante liberar también nuestra imaginación, adoptar y mantener una actitud de búsqueda constante no por alterar o ir en contra de lo que ya existe, sino que, usando el término de Greene, reestructure lo existente hacia nuevas posibilidades y así transforme desde adentro lo sustancial del acto educativo.

En el terreno de las artes y su enseñanza, el juego y la imaginación, van de la mano. Como se ha visto, contribuyen a detonar las capacidades creativas y el pensamiento artístico en los alumnos, al tiempo que se favorece su desarrollo perceptivo-cognitivo, sensorio-motriz, afectivo, social y cultural. Además, debidamente

encausados, trascienden más allá de la diversión o el disfrute en la práctica ya que se generan aprendizajes que parten de la experiencia y ayudan a construir el pensamiento abstracto, generando significados y visiones que pueden llevar a una mayor conciencia y comprensión de la realidad.

Ahora bien, es importante señalar que, el hecho de que en la enseñanza artística se generaren estos resultados favorables no depende del juego o la imaginación *per se*, bien señala Dewey (1967) que toda experiencia y aprendizaje significativo se da en situación, es decir esas condiciones favorecedoras para que emerjan las mismas, atrape al alumno y deje en él un deseo por seguir aprendiendo. La situación para la experiencia ocurre entonces a partir de la interacción entre lo interno en el sujeto y el medio externo o condiciones objetivas que provee y dispone el maestro para favorecer el aprendizaje del alumno. De esta manera, nada es educativo por sí mismo, sino más bien todo aquello que se construye en situación para posibilitar que emerjan experiencias educativas y estéticas. Si bien el juego produce aprendizajes, es necesario llevar el juego y la imaginación insertos en la enseñanza artística, a otro nivel, el de la experiencia lúdica ligada al aprendizaje de las artes, si podemos llamarla así siguiendo la línea de pensamiento de Dewey sobre la experiencia. Desde esta perspectiva, la labor del docente sería entre otras cosas, la de potenciar el principio de interacción y continuidad en que ocurre toda experiencia al diseñar actividades en sus secuencias didácticas y generar ambientes y situaciones propicias para que estas emerjan en sus alumnos al anclar sus experiencias personales y conocimientos previos con los nuevos de manera significativa en el aquí y ahora. Como resultado, los alumnos pueden permanecer en un estado constante de entusiasmo, alerta y sorpresa que les lleve a reflexionar, generar preguntas e involucrarse en la indagación en un deseo por seguir aprendiendo.

Ahora bien, en cuanto a mi propio proceso formativo en la Maestría, el juego y la imaginación estuvieron presentes siempre. En mi experiencia pude advertir que el ambos favorecía movernos con libertad propositiva y entusiasmo en las actividades, asimismo facilitaba la comprensión que los maestrantes obteníamos tanto de los procesos didácticos y la enseñanza, como del trabajo artístico y sus contenidos que aprendíamos. A través de este modo de trabajo, el goce estético se hace presente y

constante, permite traspasar las ideas limitantes arraigadas en los individuos, pues elimina las resistencias o el temor a hacer las cosas “mal” favoreciendo al mismo tiempo que se generen experiencias estéticas y educativas ya que se involucran el pensamiento, a través de los conocimientos, saberes, ideas y reflexiones pero también las emociones, las sensaciones, los gustos, los intereses, todo lo que entra a escena y actúa cuando se juega e imagina. De esta manera la propuesta que presento busca que los docentes de telesecundaria empleen el juego y la imaginación como mediadores para trabajar las artes con sus alumnos quienes, por derecho merecen tener un acercamiento práctico con ellas para poder comprenderlas y valorarlas. No es posible pedirle a un alumno apreciar lo que no conoce y que no tenga nada que ver con su propia experiencia. Para enseñar las artes hay que vivirlas por lo que la enseñanza es un escenario que debe aprovechar todas las posibilidades que la práctica docente, el potencial de los alumnos, el currículo y las artes mismas ofrecen.

Por esta razón, recuperé en mi propuesta la manera en que los docentes de la línea emplean estos elementos, esto es, como mediadores que favorecen la comprensión y acceso a los saberes de las artes y sus procesos en una línea que fue de la mimesis a la abstracción. Este tránsito refiere a la variedad de formas en que se ha movido el arte, sus motivaciones y la comprensión de sus prácticas en las diferentes disciplinas, a través de su devenir en la humanidad. Transitar por este devenir implica en este caso experimentar y llegar a la comprensión de las distintas formas de arte, desde las más figurativas que imitaban la naturaleza y se regían los cánones de las “Bellas Artes” y la reproducción fiel de los objetos en épocas más antiguas, pasando por las formas vanguardistas, menos figurativas, abstractas y conceptuales de la modernidad que se rebelaron contra los cánones de belleza, perfección y estatus del arte, para dar pie a una visión de estética más amplia y su educación que ha permitido llegar a las prácticas contemporáneas y posmodernas que implican nuevos modos de apreciación, representación y participación donde las artes han podido intervenir en de muchos modos y ámbitos de la vida y la sociedad. A través del juego y la imaginación es posible llegar a esta comprensión para significar, representar y simbolizar experiencias donde las artes se convierten en un medio para comunicarlas y expresarlas de múltiples maneras. El objetivo de lograr este tránsito es el de abrir

todas esas posibilidades al alumno y conformar un pensamiento sobre el sentido de las artes, que le permita valorarlas desde una visión más compleja a partir de sus diversas manifestaciones y contextos culturales, comprender las prácticas artísticas actuales y apreciar todo tipo de manifestación artística, así como mirar las posibilidades y su capacidad de involucrarse y participar en el quehacer artístico. Ir más allá de las formas y procesos miméticos que generalmente dominan en la educación básica, permite valorar, comprender y participar de manera más amplia del fenómeno artístico.

Con base en lo anterior, dentro de la propuesta se empleó el juego no solo desde la perspectiva lúdica y a la vez estructurante del pensamiento y desarrollo cognoscitivo del educando y que intervienen en los procesos para hacer significativo el aprendizaje, sino también desde una perspectiva que apunta a la educación estética de los alumnos ya que en el quehacer artístico los sujetos deben asumir una actitud de juego frente a la obra de su creación en su rol de artista y espectador constante, relación que da sentido y posibilita la existencia misma de las artes según Gadamer (1991) y Dewey (2008). La imaginación por su parte, se propone sea empleada para estimular las capacidades estéticas y creativas de los alumnos y en esta, la posibilidad de crear mundos distintos como plantea Greene (2005), a través de situaciones de aprendizaje que la aprovechen para facilitar la comprensión de nociones abstractas en los alumnos. Asimismo, como la herramienta más poderosa con que cuenta el docente y puede echar mano para diseñar sus rutas de enseñanza.

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS DIDÁCTICO-METODOLÓGICOS

3.1 Orientaciones de la RIES

La SEP plantea en los programas de estudio orientaciones didáctico-metodológicas para desempeñar la enseñanza. Entre ellas se encuentran principalmente el método de proyectos, la secuencia didáctica y la situación del aprendizaje. De ella he retomado principalmente las dos últimas para desarrollar la propuesta de esta tesis.

Al respecto de esta decisión, el método de proyectos es una práctica educativa que ocurre *in situ*, es decir, en el contexto específico del aula y dentro de la dinámica y proceso educativo a partir de las necesidades de los alumnos. Por esta razón, no podía sugerir ni desarrollar ejemplos de proyectos en la propuesta, ya que estos solo serían hipotéticos y predeterminados. Sin embargo, consideré que sí podía sugerir rutas y modos de enseñanza basados en la indagación y la promoción de situaciones de aprendizaje, a manera de secuencias didácticas, que sugirieran posibles rutas transversales y posibilitaran la interdisciplinariedad desde un carácter flexible ya en la práctica. No obstante, la propuesta sí considera el tratamiento que puede darse a los proyectos de asignatura de los Programas de Estudio que contemplan algunas de ellas, para dar pie a indagaciones que los convierta también en proyectos artísticos. Esto se puede observar en la secuencia transversal de indagación artística Tipo 2. Asimismo, en el tercer ejemplo de secuencia transversal de la propuesta se da pie para que, hacia el final, los alumnos emprendan su propia composición artística, lo que equivaldría a un proyecto artístico a partir de lo que han aprendido y sus propios deseos. También, y en forma general, el docente, una vez conociendo la forma de trabajo propuesta, podría rescatar elementos y orientarlos al trabajo libre por proyectos en el aula con sus alumnos²¹.

3.1.1 La secuencia didáctica.

Se refiere a la sucesión de actividades o tareas previstas en la enseñanza que siguen una lógica de articulación interdependiente y que están estructuradas con la

²¹ Existen diversas perspectivas sobre el método de proyectos que el docente puede investigar y recurrir a ellas en la práctica en caso de desearlo. Asimismo, de los materiales oficiales de la SEP pueden extraerse orientaciones didácticas sobre esta forma de trabajo como estrategia de enseñanza en secundaria.

finalidad de promover en el alumno el desarrollo de aprendizajes en un orden creciente, gradual y paulatino en función de su ritmo de aprendizaje. Una secuencia didáctica se divide básicamente y por lo general en tres momentos, uno de inicio, uno de desarrollo y uno de cierre, y puede pensarse como un abanico diversificado de oportunidades de acceso, apropiación y consolidación de aprendizajes y experiencias para el alumno, que le permita generar, en diversas dimensiones, nuevas significaciones y modos propios de mirar el mundo.

Respecto a lo que implica el diseño didáctico de una experiencia educativa me he apoyado en el modelo de Hilda Taba (1974), que es el enfoque utilizado por la línea de Investigación del CENART en las experiencias de acompañamiento que se han llevado a cabo. Este modelo está muy ligado con la noción de “situación” de aprendizaje de Dewey para promover experiencias, así como las nociones de asimilación y acomodación de Piaget y la de andamiaje educativo de Bruner basada en Vygotski y su idea sobre Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para el aprendizaje autónomo donde la intervención docente consiste en facilitar y proporcionar ayuda gradual mediante los conocimientos y experiencias previas de los alumnos que sirven de peldaños para la construcción de otros nuevos, estos peldaños o andamios se engarzan a otros nuevos y gradualmente son retirados para conducir al alumno a la autonomía de su aprendizaje. Estas perspectivas sobre el proceso de aprendizaje hacen del mismo, como Taba (1974) lo concibe, una experiencia sólida y significativa del aprendizaje gracias a su movilización en diferentes momentos que lo van reforzando y donde podemos también encontrar la presencia del constructivismo de Ausubel. Me ha parecido valiosa su proposición metodológica pues en ella plantea cuatro etapas para integrar un aprendizaje que son:

1. *Introducción, descubrimiento y motivación*, donde mediante la exploración se busca problematizar y generar interés por indagar o descubrir algo, rescatando los conocimientos previos y necesidades de los alumnos;

2. *Desarrollo, análisis y estudio*, donde se introduce nueva información que promueven la investigación y el análisis a partir de los elementos detonadores;

3. *Generalización*, que lleva a un nivel más complejo de abstracción como lo es coordinar ideas, reformularlas en sus propios términos, contrastar y extraer conclusiones o generalizaciones o reformulaciones y, por último,

4. *Aplicación, resumen o culminación* que se pretende sea la aplicación de lo aprendido en la solución de situaciones y problemas. Esta sería la etapa de aprendizaje autónomo que implica en el alumno movilizar su aprendizaje a nuevos contextos de la vida cotidiana.

Bajo este enfoque, cuando un alumno logra transitar por las cuatro etapas enunciadas dentro de un proceso de aprendizaje, también ha madurado y desarrollado sus propios recursos y estructuras de pensamiento y comprensión que lo dispone a nuevos y más complejos aprendizajes, asimismo estos se vuelven significativos y fértiles, pues pueden dar lugar a nuevas interrogantes y un deseo e interés genuino por seguir aprendiendo dado que el conocimiento cobra sentido, se mira como algo útil que además se disfruta. En la enseñanza artística es importante no generar actividades en el vacío o sin un propósito, sino tejerlas de tal modo que conduzcan a los alumnos a tener experiencias educativas donde participe la reflexión y la conexión del conocimiento como un todo, los alumnos se sientan involucrados y parte de esa totalidad y motivados a seguirla descubriendo, reinventarla, afectarla de modos diferentes. Por otro lado, el trabajo artístico puede significar un vínculo para encontrarse consigo, con otros y con el universo del que es parte y uno, lo que es sin duda una alternativa para mejorar los valores para la convivencia, fomentar el amor y cuidado de sí y por la naturaleza. Lo anterior complementa y enriquece la perspectiva y orientaciones de la RIES sobre el enfoque constructivista y por competencias que enmarcan los Planes y Programas de Estudio 2011 en secundaria.

3.1.2 La situación de aprendizaje.

Esta orientación que contempla el Plan de Estudios de secundaria vigente refiere a que el aprendizaje debe generarse en situaciones, lo cual va además de la mano con los señalamientos del papel del docente para crear ambientes de aprendizaje diversificados y adecuados que atiendan la diversidad, la pertinencia y relevancia social. En este sentido, la mediación docente es fundamental para construirlos y emplearlos.

El enfoque curricular de la educación básica en secundaria, en todas sus asignaturas y libros de texto, proponen ejes situacionales para el trabajo escolar, es decir, en diferentes situaciones de aprendizaje. En el caso preciso de telesecundaria se cuenta inclusive con un glosario iconográfico de símbolos que van apareciendo a lo largo de las secuencias para denotar y sugerir la situación de aprendizaje idónea para cada actividad, entre estos símbolos se encuentra el trabajo individual, en parejas, trinas, equipos más amplios, el trabajo por proyectos que en muchas ocasiones lleva el trabajo más allá del aula de clases, espacios para el trabajo interactivo con las TIC etc., que deben guiar el proceso de enseñanza y que va marcando los momentos de este. Asimismo buscan mantener un vínculo muy estrecho con el contexto cultural y social, así como con situaciones reales de la vida cotidiana para conducir al alumno a realizar esa conexión con su mundo inmediato y la posible utilidad del contenido propuesto.

Bajo este entendido sobre las situaciones de aprendizaje y al pensarlas en función de la enseñanza de las artes, estas situaciones de aprendizaje corresponderían al diseño de las tareas considerando el lugar específico de trabajo y las particularidades de la enseñanza que, desde la mirada de las artes y el enfoque estético de la enseñanza, así como el de experiencia educativa de Dewey (1967), supone una articulación de las condiciones externas, que ya he mencionado algunos apartados arriba, y que refieren a la organización del espacio y los materiales de trabajo que dispone o propone el docente a manera de escenario; con las condiciones internas de los aprendices, que conlleva su motivación, intereses, saberes, así como conocimientos previos que además se planean tomando en cuenta las condiciones culturales, sociales, geográficas, económicas, históricas y ambientales de los estudiantes para darles pertinencia y que los aprendizajes sean realmente significativos y puedan vincularse con la vida cotidiana y otros aprendizajes en el trabajo transversal.

3.2 Los tres ejes de enseñanza de las artes

Los tres ejes de enseñanza a partir de los cuales se organizan los contenidos del programa de estudios en cada una de las disciplinas artísticas, han sido recuperados

en mi propuesta pues forman parte del enfoque curricular. De acuerdo al Programa de Estudios 2011 de Artes para Educación Básica secundaria:

La finalidad de los ejes es favorecer la identificación de lo que los alumnos están aprendiendo en las dimensiones artísticas, para apreciar, expresar o contextualizar distintas manifestaciones estéticas... Se requiere que los alumnos atribuyan un sentido práctico y cotidiano a los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores desarrollados... para colocarlos a diferentes situaciones que ocurren en su contexto social y cultural (SEP, 2011c, p. 22).

A continuación describo a que se refiere cada uno de acuerdo a lo expresado en el Plan y Programa de Estudios 2011 para secundaria:

3.2.1 La Apreciación.

La apreciación implica que los alumnos conozcan los elementos estéticos y los significados de los trabajos y prácticas artísticas mediante la exploración de su forma, técnica y tema. Se refiere a todos aquellos procesos que propician el desarrollo de habilidades perceptuales que pueden ser auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas; brindan a los alumnos elementos formativos para reconocer las propiedades y aspectos básicos de los lenguajes artísticos y sus trabajos y prácticas, así como de la percepción de los códigos propios del arte para desarrollar una apreciación informada y crítica y se muestren receptivos a todo tipo de expresiones artísticas. La apreciación conlleva una educación de los sentidos que involucra las propias experiencias y concepciones del alumno que le permiten hacer reflexiones e interpretaciones y, al mismo tiempo, le facilita abrirse a la práctica mediante la exploración curiosa de los medios, materiales y propiedades que los lenguajes artísticos le ofrecen para aplicarlos en una propuesta artística concreta. El docente para promover la apreciación debe permitir una participación activa y de interacción con los otros para analizar las posibilidades y opciones del arte, ampliar sus conocimientos y posibilidades artísticas. Debe valerse además de la atracción natural de los alumnos hacia los elementos de los trabajos y prácticas artísticas e introducirlos después en conceptos del arte más complejos, rescatando sus propios procesos de expresión donde pueda reconocerse a sí mismo y sus sentimientos como espectador pero

también como creador; de esta manera pueden reconocer la expresividad implícita en una manifestación artística, desarrollar su capacidad de pensamiento crítico e interpretación de signos y símbolos comparando y contrastando los trabajos de diferentes culturas y épocas, así como a la par su sentido de identidad individual y pertenecía a una colectividad valorando la diversidad cultural.

Las actividades de apreciación que plantea la propuesta en sus tres ejemplos o rutas de secuencia-transversal, se relacionan con el acercamiento a los trabajos y prácticas artísticas existentes y los propios, y la posibilidad de apreciarlas en sus elementos estéticos integrales de acuerdo con el o los lenguajes artísticos involucrados, pero siempre a la luz de su propia experiencia práctica, lo que se enlaza con la capacidad de observación y notación que refiero más concretamente en el capítulo cuatro. Asimismo con la contextualización, que permite situarlas en su contexto social y cultural que le da su valor artístico y permite conocer más sobre ellas a través de indagar información adicional para poder apreciarlas.

3.2.2 La Expresión.

Se refiere a la posibilidad de poder comunicar y manifestar ideas, emociones y sentimientos por medio de los lenguajes artísticos como fruto de un proceso de exploración y experimentación de las posibilidades expresivas. Exploración y experimentación son el medio que permite al alumno ensayar con las técnicas y materiales disponibles y poner en juego su creatividad y lo aprendido para construir ideas propias con una intención expresiva; le da la posibilidad de generar expectativas alcanzables en la medida de sus posibilidades estéticas que después puedan concretarse y materializarlas en producciones plásticas, sonoras, dancísticas o teatrales. La expresión ofrece al alumno una visión interior del esfuerzo y logro artístico que en sí misma da valor y mérito a la tarea artística, por lo que fortalece su autoestima e identidad al darle posibilidad de valorar sus propias inquietudes, necesidades, habilidades y logros, mientras se abre con curiosidad, respeto e interés en esa exploración por los lenguajes artísticos que le permite reconocer y valorar diferentes expresiones culturales.

Las actividades de expresión que plantea la propuesta están relacionadas con la práctica artística donde al alumno emplea los lenguajes artísticos como medios expresivos para llegar a composiciones propias con ellos.

3.2.3 La Contextualización.

Se refiere a las actividades que aproximan al alumno al carácter social de los trabajos y prácticas artísticas, lo que conlleva a entender y valorar la cultura, y desarrollar un pensamiento artístico. La contextualización implica que el alumno indague sobre estos trabajos, y temas relacionados con el arte, para conocer, comprender, valorar y apropiarse de los procesos que hubieron detrás, lo que involucra el momento histórico y social, las motivaciones creativas, así como las condiciones necesarias que hubieron para su realización. Asimismo, la influencia, función e importancia de los que participan en todos los niveles para su realización y que a su vez generan un impacto en la sociedad y como individuos.

En este sentido debe favorecerse mediante la comparación de diversas experiencias artísticas, la interpretación crítica del alumno, el pensamiento autónomo y la argumentación razonada de opiniones, lo que a su vez, le permitirá abrirse a diferentes puntos de vista y construir una conciencia histórica de identidad y pertenencia, reconocer múltiples expresiones artísticas y tomar conciencia sobre la necesidad de respetar, valorar, cuidar y preservar la riqueza y diversidad del patrimonio artístico de cualquier lugar como parte de su riqueza cultural, así como comprender su momento cultural y social actual.

Las actividades de contextualización deben proponer contenidos que permitan integrar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que el alumno debe desarrollar para lograrlo y le den criterios para comprender las transformaciones en el tiempo de las manifestaciones artísticas y cómo tocan ámbitos de la vida de la que forman parte como la ciencia, la religión, la economía o la política, entre otros. El docente, como facilitador, debe favorecer que el alumno investigue para crear y producir composiciones artísticas propias y sea capaz de analizarlas y valorarlas mediante la reflexión de los procesos, sus logros, alcances y dificultades; debe impulsar al alumno a seguir acercándose al arte, a hacer de él un hábito por seguir adentrándose en el conocimiento de las disciplinas, fortalecer sus habilidades,

aptitudes y valores donde también haya cabida en espacios para la discusión informada acerca del arte, para las manifestaciones estéticas que son significativas para los alumnos como la música y bailes de moda, las artesanías, el grafitti, las representaciones escénicas por ejemplo que sirvan de plataforma para comprender otras manifestaciones artísticas lejanas y diferentes a su entorno inmediato, donde una actitud en el aula de apertura hacia las diversas concepciones de belleza, intereses y manifestaciones artísticas de los alumnos, culturas y grupos que conforman nuestro país es de vital importancia.

3.3 La enseñanza basada en la indagación

En la propuesta de mi trabajo, he considerado a la indagación como el eje que guía la enseñanza. Esta indagación la he considerado en un doble sentido. El primero, siguiendo el trabajo en la línea de la Maestría, pensar las artes como una indagación creativa y el segundo, como estrategia autodidáctica de búsqueda de información que se presenta como necesaria en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, esto es comprender o conocer aquello que se requiere en el proceso o desconoce sobre las artes y sus disciplinas y avanzar por la indagación artística. Se propone que ambas se relacionen.

Como se ha mencionado, es importante que la educación estético-artística permita, a partir de sus tres ejes de enseñanza, que los alumnos participen de los procesos creativos en las diferentes artes, esto es experimentarlas. Estos procesos creativos constituyen una indagación. Andi3n (2014), sostiene una perspectiva del arte como investigación donde esta es guiada por la pr3ctica, es decir, la pr3ctica como investigación permite que los practicantes indaguen a trav3s de la experiencia artesanal o pr3ctica del *oficium* como lo refiere Sennet (2008, citado por Andi3n, 2014). “Este tipo de investigaci3n de inclinaci3n cualitativa es afin con el tipo de exploraci3n y experimentaci3n realizada por los artistas” (Andi3n, 2014, p. 240) y el tipo de conocimiento que genera tiene que ver con la b3squeda de nuevas posibilidades de creaci3n art3stica.

El arte no produce el tipo de conocimiento que se valida con las reglas de falsaci3n cient3fica, sino m3s bien... en sus pr3cticas de producci3n... perspectivas realizativas de ver el mundo que, en el mejor de los casos

ayudan a comprenderlo; que proveen un tipo de experiencia estética que solicita una atención e intencionalidad específicas, que amplían y cohesionan los trozos de realidad vivida” (2012, p. 240).

De esta manera, este tipo de enseñanza, permite que la experimentación práctica comience y continúe la indagación. Cualquier detonador puede ser útil para iniciarla y dar lugar a proposiciones que buscan comprender y expresar la realidad, por lo que propone el trabajo interdisciplinario de las disciplinas artísticas que permite vincular e integrar distintas metodologías en los productos artísticos resultantes y por tanto, ampliar las posibilidades de crear, de dar a sentir y percibir.

En este acercamiento a la investigación y la creación en el arte, no importa tanto el modo de investigar, sino el resultado de esa exploración, su consecuencia sobre los significados a cerca de la realidad natural como cultural. La producción de la obra misma se valida por el proceso de realización. Y es ella la que termina por ser única y por ende incomparable. En cuanto que se erige en su singularidad, la obra es un nacimiento, no un fin. La cuestión de la legitimidad cae no en determinación externa, sino que es inmanente a su propia presentación (Andión, 2014, p. 241)

Ahora bien, respecto a la indagación que permite adentrarse en el conocimiento, en este caso, los contenidos teóricos y prácticos de la enseñanza-aprendizaje, retomo los planteamientos de Finkel (2008), quien propone una enseñanza basada en la indagación que permite a alumnos y maestros aprender juntos a través de la búsqueda de respuestas a preguntas que incitan y generan una necesidad y deseo por conocer algo. Para el autor, la importancia de generar en la enseñanza un interés inmediato, es porque lo considera un gran promotor del aprendizaje, “el único que conduce seguro y adelante” (p. 104). Se apoya en las ideas de Rousseau respecto a que el aprender no es algo que se deba exigir y dar por obediencia en los alumnos, sino provenir de aquello que les resulte auténtica e inmediatamente útil y por tanto deseable. Para apuntalar esta noción sobre el interés de aprender, Finkel (2008) también se vale de las nociones de Dewey para quien existe una estrecha relación de equilibrio entre interés y necesidad pues concibe a los seres humanos como “organismos biológicos que intervenimos en nuestro ambiente para cubrir nuestras

necesidades” (Finkel 2008 p. 106); de esta manera, cuando surge un problema de manera orgánica, un obstáculo, como este autor lo denomina, entonces surge la necesidad de aprender algo, es decir, de crear una estrategia nueva para conseguir un objetivo. “La frustración o desequilibrio que surge de la irrupción de una interacción continuada con nuestro mundo, es lo que motiva el aprendizaje” (p.106). De aquí que el interés sea ese “estar entre” un deseo y un obstáculo que hay que resolver ya sea mental o físico para su consecución. Aprender se vuelve un deseo y no una imposición para el alumno, y el docente utiliza las asignaturas en lugar de cubrir las para indagarlas juntas; la enseñanza deja de representar una carga de contenidos por abordar o un reto para el docente pues las materias sirven a la indagación que es quien diseña y guía el curso como plantea el autor.

Martinello (2000), por su parte, habla de la indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Para él, la indagación es la fuente de todo conocimiento nuevo que nos lleva en la búsqueda de información y que no es una actividad exclusiva de los eruditos, científicos e investigadores sino también de la gente común que busca aprender algo y agregar sentido a su vida. En todos los casos y campos de estudio, aquello que mueve una indagación es la *pasión* de explorar y comprender, y en el caso de los educadores tiene que ver con preguntarse, según el autor, ¿cómo pueden experimentar los niños ese insaciable impulso de aprender? En este sentido, Martinello propone la indagación interdisciplinaria que puede estimular una diversidad de formas de pensamiento y aumentar con ello las posibilidades de efectuar conexiones creativas e “ir más allá de la información dada” (Bruner 1973, citado por Martinello, 2000, p. 31).

En la indagación de este tipo se hace presente el uso de hábitos mentales que podemos entender como operaciones de pensamiento que nos permiten procesar y comprender la información. Entre ellos menciona el poder identificar un objeto o problema de estudio y formular preguntas apropiadas para luego simplificarlas o delimitarlas, estar atentos, buscar anomalías, pensar con fluidez y flexibilidad, propiciar conjeturas, hacer pruebas y experimentos, buscar pautas, usar modelos y metáforas para pensar por analogía, encontrar soluciones, correr riesgos, cooperar y colaborar, competir, preservar y tener autodisciplina. En este proceso, que el autor

señala como indagación abierta, es importante involucrar diferentes modalidades de pensamiento (simbólico, basado en imágenes y afectivo), esto se refiere, respectivamente, al uso de sistemas de símbolos como palabras, números u otros que permitan interpretar y comprender significados para elaborar y estructurar la indagación; multiplicidad de formas sensoriomotrices para percibir, interpretar y expresar esos significados; así como factores afectivos, es decir, el empleo de emociones y sentimientos para dirigir e impulsar la indagación. Esta perspectiva de mirar la enseñanza favorece que sus involucrados, docentes y alumnos aprendan contenidos de las diferentes disciplinas afines al tema de estudio, descubran los significados interdisciplinarios de las grandes cuestiones, conozcan el lenguaje de las disciplinas involucradas, aprendan sus metodologías para desarrollar conocimiento nuevo, desarrollen destrezas en las modalidades de pensamiento y los hábitos mentales asociados con la indagación abierta, así como volverse expertos en el aprendizaje autónomo.

Finalmente, recupero la noción de Splitter y Sharp (1996) de una comunidad de indagación donde los alumnos se involucran en la búsqueda de su propio aprendizaje con finalidades trascendentes. Una comunidad de indagación, no es limitativa a una sola disciplina, sino que por lo general derivan en entrelazamientos en la medida en que los participantes son llevados por su propia indagación a penetrar en otras. Asimismo, es a la vez inmanente y trascendente ya que proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse donde se apunta hacia la comunidad global que mediante la reflexión y el uso de preguntas, permita un tratamiento complejo del pensamiento y del conocimiento. En una clase vista como comunidad de indagación

Se estimulan, nutren y practican el pensar sólido, el buen juicio y sentido de cuidado, tanto de los procedimientos como del contenido de la indagación...la comunidad de indagación constituye un marco adecuado para la enseñanza y el aprendizaje a través de todas las áreas y disciplinas temáticas... [y favorece] las prioridades contemporáneas tales como la resolución de problemas, la metacognición y el aprendizaje cooperativo (Splitter y Sharp, 1996, p. 46).

Según estos autores, la *resolución de problemas* implica un pensar crítico y creativo, que supone la necesidad de una respuesta cooperativa y deliberativa. Este pensar es aquel que:

Examina situaciones problemáticas haciendo preguntas esclarecedoras y tomando en consideración posibilidades alternativas; el pensar que se sirve de una rica red de habilidades y disposiciones, y el pensar que refleja el cuidado e interés de los pensadores por una amplia gama de temas –incluidos los éticos– sobre la clase de mundo en el que vale la pena vivir (Splitter y Sharp, 1996 p. 46).

La *metacognición*, por su parte, busca que los alumnos sean conscientes de su propio pensar, a través de procesos de reflexión y autosupervisión donde construyan sus propios estándares y criterios para modificar sus pensamientos y por lo tanto favorecer su capacidad para hacer buenos juicios y tratarse los unos a los otros de manera responsable y respetuosa ya que en una comunidad de indagación, tanto el pensar como aquellos que participan en él se transforman y fortalecen.

Finalmente el *aprendizaje cooperativo*, supone que al igual que en la comunidad de indagación, el aprendizaje más valioso acontece en la interacción cooperativa. Sus componentes básicos incluyen:

El énfasis en pequeños grupos de trabajo en los que los individuos tienen roles y tareas bien definidas y en los que la responsabilidad global por el progreso es compartida entre todos sus miembros... los beneficios del aprendizaje cooperativo son intra e interpersonales (Splitter y Sharp, 1996 p. 47).

Con todo lo anterior, la propuesta que planteo busca que la indagación artística interdisciplinaria también lleve a la indagación informática que permita abordar y emplear los contenidos curriculares de las artes para su comprensión dentro de un proceso más amplio que los incluye y es transversal con el currículo. En este sentido, se busca partir de un interés que conecte con el deseo y necesidad de aprender algo sobre las artes, que lleve a generar preguntas y buscar soluciones en su proceso que conduzcan a la reflexiones de tipo ético, estético y político mediante el aprendizaje cooperativo que involucre la metacognición y apunte a la resolución de problemas.

3.4 Elementos metodológicos de la Maestría que recupero para mi propuesta

La perspectiva y proceder metodológico de los profesores de la Línea de Educación Artística de la Maestría, son el resultado de un esfuerzo constructivo de entre sus miembros. En este proceso, han incorporado en su proceder elementos rescatados de su propia formación y experiencia profesional como docentes y artistas de las diferentes disciplinas en muy diversos campos, así como de investigadores de las artes, de la educación y de su propia práctica a través del trabajo que realizan en la Maestría generación tras generación. Asimismo, desde un sentido y orientación propia, han incorporado y/o reconfigurado algunos elementos de la Educación Estética empleados por el IMASE (Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación) con quien algunos de los docentes de la Maestría colaboran o tienen contacto y cuya metodología proviene del área educativa del Lincoln Center Institute for the Arts in Education (LCI), de Nueva York. Con todo esto y bajo los propósitos y enfoque formativo específico del programa, se ha venido conformando una suerte de dispositivo híbrido metodológico que marca líneas de trabajo más o menos claras y definidas en tanto se encuentran en una búsqueda de mejora permanente²².

La línea de formación especializada de la Maestría se compone de seminarios especializados que son impartidos por docentes del CENART de las diferentes disciplinas artísticas desde una perspectiva que en la práctica sea interdisciplinaria. En los seminarios se realiza un trabajo teórico-práctico para la comprensión de las artes, sus saberes y sus procesos. Asimismo, la integran otros seminarios, como los de temas selectos que abonan a la comprensión y estudio más teórico para el estudio de las artes y su aplicación en indagaciones y proyectos artísticos que desarrollan los maestrantes. En este apartado me referiré a los primeros, ya que de ellos extraje aspectos metodológicos para la elaboración de la propuesta y describiré mi comprensión sobre los mismos con base en la manera como viví los procesos, y por lo tanto el modo en que los empleé en la propuesta. Refiero a continuación la presentación que se encuentra en los programas de los seminarios especializados de la línea de Educación Artística de la Maestría:

²² Información referida en algún momento por los propios docentes de la línea, durante el diálogo y reflexiones que se generaban en las sesiones.

En los seminarios especializados, la Línea de Educación Artística plantea una nueva manera de abordar la enseñanza de las artes en la que se privilegian más que los contenidos especializados de las diferentes disciplinas artísticas, la exploración y reconocimiento de algunos procesos involucrados en el pensamiento artístico. Los procesos que proponemos explorar están pensados a modos de rutas que se abordarán realizando un paralelismo de lo que ocurre en el proceso artístico mismo y su potencial educativo en el ámbito escolar, a la vez que se impulsa una vía de aproximación interdisciplinaria a la enseñanza de las artes. La propuesta se articula en torno a tres ejes: uno metodológico, uno teórico y uno pedagógico; que a su vez se relacionan con los ejes de los programas de educación básica de la SEP: expresión, apreciación y contextualización. El eje metodológico consiste en abrir un espacio de reflexión teórica y de experimentación sobre algunos de los procesos involucrados en la creación artística y sus posibilidades de uso para el desarrollo de propuestas de enseñanza de las artes. El teórico plantea las rutas formativas que se seguirán durante los seminarios (De la mimesis a la abstracción, de la experiencia a la representación y las estéticas narrativas, no narrativas y relacionales), en las que se brindan herramientas conceptuales para abordar el problema de la creación y de su traslación a la enseñanza de las artes. Finalmente, el eje pedagógico en el que se recuperan la pedagogía de la pregunta, la pedagogía situacional, el trabajo por proyectos y la elaboración de secuencias de aprendizaje (Ferreiro, A., González, F., Ortega, D. y Colunga, A., 2015. p. 2)

De esta perspectiva de formación recupero en mis planteamientos, la posibilidad de que se genere en la práctica la *interdisciplina* artística y llevar a los alumnos a una comprensión sobre las artes que priorice los procesos y su reflexión. Desde mi experiencia formativa, me pareció que esta perspectiva de enseñanza de las artes, hace amigable y significativo el aprendizaje, ya que los docentes toman como punto de partida la experiencia, conocimientos y saberes de los estudiantes para generar *situaciones de aprendizaje* que involucran la *imaginación* y *el juego* en relación con

las nociones que se exploran desde los diferentes disciplinas artísticas, lo que sin duda tomé en cuenta para el diseño de mi propuesta.

El trabajo interdisciplinario que los docentes del CENART pretenden llevar a cabo, se da en dupla docente, es decir, entre dos profesores de las disciplinas artísticas (danza, teatro, música, artes visuales), y sus múltiples combinaciones entre ellas. En estos procesos, se impulsa a los participantes a que realicen producciones artísticas que se asemejan a las propuestas de artistas de diferentes movimientos dentro del arte, ya que en ellas es posible reconocer la presencia de las nociones exploradas en el proceso creativo y que están también presentes en dichos trabajos y prácticas. No obstante estas producciones resultan muchas veces en trabajos híbridos que denotan la participación interdisciplinaria implicada en el proceso, lo que convierte a este tipo de procesos en una aportación formativa de la Línea, sobre modos posibles de indagación creativa en el aula. Con esta forma de trabajo se lleva a los maestrantes a la reflexión que involucra el pensamiento artístico y la sensibilidad estética para reconocer sus capacidades creativas e identificarse o reconocer su propio proceso en el de los artistas y sus obras. Estos aspectos los recupero en los tres tipos de secuencias transversales propuestas en esta tesis, donde también propongo cómo se puede trabajar con dos, tres y hasta las cuatro disciplinas artísticas en una sesión, a través de la exploración de las distintas disciplinas. En ellas se proponen procesos creativos que pueden llevar a producciones interdisciplinarias en su práctica.

En el trabajo que realizan los docentes del CENART, las consignas hacia los maestrantes son amplias y muy libres, para que cada uno llegue a su propio descubrimiento sobre las posibilidades creativas y empleo de las nociones a trabajar. *Los docentes se vuelven acompañantes y mediadores* para el cumplimiento de la intención didáctico-pedagógica y propósito artístico que se persigue. En muchas ocasiones, esta *intención y propósito está ligado o conectado con un trabajo o práctica artística*²³ y que, en caso de haberlo, por lo general se muestra a los maestrantes,

²³ La “exploración de trabajos artísticos” es parte de la metodología del IMASE y ha sido recuperada en la Maestría. Se apoyan en la perspectiva de educación estética de Greene (2004, referida por Gutierrez, 2013) que plantea propiciar la interacción con las obras desde la apreciación, la reflexión y la acción con sus materiales para generar nuevas concepciones respecto al arte. Desde esta metodología, los trabajos artísticos que se seleccionan para trabajar guardan relación con una línea de exploración que proviene de una pregunta generativa: “una línea de exploración es una pregunta

esto, hacia el final de la sesión. De esta manera, se conduce a los estudiantes, pero desde una distancia que puede tomar su propio camino²⁴, hacia un proceso y producción artística similar al de dicho trabajo. La intención pedagógica y eje conductor de la sesión se encuentra entonces vinculada, ya sea con alguna noción teórico-conceptual artística, alguna técnica de trabajo artístico, o una noción temática no artística que funciona como detonadora, para indagarla desde las diferentes disciplinas, y que está de alguna manera presente en el trabajo o práctica artística seleccionada, en caso de haberla.

La elección previa de estos trabajos o prácticas artísticas y sus autores, en parte se relaciona con la manera en que ejemplifican o muestran modos en que, en las artes, se ha trabajado con ciertas nociones, técnicas o bien indagado ciertas temáticas para producir composiciones en las diferentes disciplinas y que coinciden con lo que se pretende indagar en la sesión. Muy a menudo, la indagación en las sesiones gira en torno a ese trabajo o práctica artística seleccionada que sirve como referente para explorar posibilidades creativas y modos de intervenir desde las disciplinas artísticas involucradas en la misma, para desarrollar con los estudiantes un diálogo creativo a partir de sus proposiciones. El peso o lugar que pueda tener en la sesión dicho trabajo o práctica seleccionada es variable, ya sea que sea el eje en torno al cual gira la sesión, o que funcione solo como referente. En ocasiones puede también no existir tal. Esta forma de trabajo empleada en la línea formativa de la Maestría me pareció revelador y de suma importancia en la práctica de enseñanza, en la medida que ello acerca a los estudiantes a las artes y por tanto, a realizar un trabajo desde y para las artes mismas.

Ahora bien, en mi proceso identifiqué que en la metodología de los seminarios se podían diferenciar cuatro momentos que sistematizaban y conformaban la parte práctica creativa, estos son la *sensibilización*, *exploración*, *experimentación* y

abierta, enfocada, que incorpora elementos y conceptos encontrados en un trabajo artístico específico... Invita a preguntar, guía toda nuestra exploración y sirve como marco para la construcción de lecciones experienciales" (IMASE, 2009, citado en Gutierrez, 2013, p. 19-20).

²⁴ Esto en función de las dinámicas generadas en el grupo y las características, cualidades, intereses y particulares propias de los participantes.

*composición*²⁵. A través de ellos se lleva a los maestrantes a vivir procesos creativos similares a los que desarrollan los artistas y que dan lugar a una *indagación artística*, aspectos que también he recuperado en la propuesta.

Dentro de estos momentos, pude percatarme del uso de la noción de *improvisación y partitura*²⁶, de las cuales me apropié como estrategias y herramientas del proceso de enseñanza-aprendizaje y que son de utilidad principalmente en los momentos de experimentación y composición respectivamente.

El momento de *sensibilización o calentamiento* (dependiendo la disciplina o quien lo trabaje), como lo comprendí y adopté para mi propuesta, es el de por un lado, disponer al estudiante para el trabajo artístico que se llevará a cabo donde se estimulan los sentidos, el cuerpo, la emotividad y el pensamiento respecto a alguna noción que motivará todo el proceso; por otro lado, puede intervenir en los momentos subsecuentes de exploración como los primeros acercamientos a lo que se empezará a explorar. Dentro de mi propuesta, este momento lo recuperé en la primera fase de las secuencias transversales muestra. A partir de un eje trasversal se propone detonar la indagación artística y disponer al estudiante al trabajo con los lenguajes artísticos de manera lúdica, y así generar los primeros acercamientos interdisciplinarios a la exploración artística.

La *exploración* es un encuentro de inmersión en cada lenguaje artístico, mediante situaciones de aprendizaje lúdicas e imaginativas, donde se introduce al alumno al trabajo de nociones concretas de los lenguajes artísticos y sus posibilidades de uso en la práctica. Este espacio metodológico permite una implicación paulatina de los sentidos comprometidos dentro de las dimensiones cuerpo-espacio y tiempo que permite abrir los canales perceptuales que estarán presentes en el trabajo interdisciplinario dentro de las nociones técnicas y conceptuales a explorar.

²⁵ El modo de nombrarlos me fue transmitido en comunicación oral por Alejandra Ferreiro Pérez, coordinadora del seminario e iniciadora de esta metodología en la Maestría, pero ya pueden encontrarse explicitados en Michel (Coord.), Ferreiro, González y Ortega (2016). En este texto se hace una descripción sobre la planeación de los seminarios de la maestría que contempla dichos momentos de manera más específica. De acuerdo a esta descripción, las secuencias didácticas se genera a partir de “actividades estructuradas en tres fases: Introducción (preparación/calentamiento), desarrollo (exploración creativa, experimentación artística y composición) y conclusión (apreciación/crítica y reflexiones finales)” (p. 75).

²⁶ Referiré con detalle cada una de estas nociones y la manera en que las comprendí y me apropié de ellas para reconfigurarlas en la propuesta en el capítulo 4.

Corresponde, en mi propuesta, con la sensibilización inicial de todo el proceso y la que concierne específicamente a la indagación artística y el proceso creativo.

La experimentación comienza una vez que se han explorado las nociones técnicas, teóricas o conceptuales artísticas que se trabajarán en la sesión desde las diferentes disciplinas involucradas. La experimentación es un espacio para poner en juego las nociones incorporadas y dar lugar a composiciones propias. En este momento se hace una selección de elementos de estos descubrimientos, para después identificarlos, nombrarlos y codificarlos en algún tipo de partitura o grafía no convencional de sus elementos integrales y ponerlos en relación para hacer fragmentos o pequeñas secuencias sonoras, dancísticas, teatrales, plásticas o visuales²⁷ con intención compositiva individual o grupal, lo que corresponde a experimentar con ellos y descubrir posibilidades creativas. Estas pequeñas secuencias *pueden ser compartidas y apreciadas* por los demás para dar cuenta de los procesos y modos diferentes en que han sido asimilados y pueden ser incorporados e integrados los elementos artísticos en un trabajo o práctica artística. Este compartir experimental es un previo momento práctico y reflexivo para avanzar hacia la composición final. Tanto en la exploración como en la experimentación puede intervenir la improvisación o formas libres de actuar provocadas por la indagación misma para permitir libremente al maestrante poner en juego las nociones propuestas, solo bajo consignas muy generales que conduzcan la intención didáctica y propósito de la sesión,.

El momento de *composición* es el momento creativo donde el estudiante emplea sus descubrimientos de la exploración y experimentación de manera libre y consciente para llegar a una creación propia. Consiste en integrar más sistemáticamente los conceptos, nociones y técnicas trabajadas en la sesión interdisciplinariamente para la construcción de una composición propia, ya sea individual o grupal, donde puedan ser apreciados los elementos artísticos aprendidos. En este momento se acuerdan los elementos compositivos y cobran una estructura y sentido claro y definido en que estarán integrados. La partitura en este momento también puede participar como una

²⁷ En artes visuales, este aspecto se refiere a llevar al plano plástico y/o visual las nociones exploradas como ideas, palabras, textos o situaciones propuestas por el docente; sonidos, movimientos; o bien nociones teóricas exploradas, que pueden derivar en trazos, trayectorias, colores, formas, figuras o bocetos hacia un propósito compositivo que las exploraciones han evocado al alumno.

estrategia para notar y hacer notar la estructura y elementos que integran la composición y que puede facilitar y clarificar su ejecución a los participantes o su análisis al final de la misma.

Al final de los tres momentos descritos, se lleva a cabo la final *presentación de las composiciones* al grupo, seguido por un espacio de *diálogo y reflexión* del cual he comprendido su importancia, pues a partir de este compartir, se generan valiosos intercambios sobre los procesos vividos que retroalimentan lo aprendido completando las experiencias estéticas y educativas que se generan, pues integran y dan cierre tanto a estas experiencias como al proceso mismo que los alumnos han tenido. En este último momento, también llegaba a darse con frecuencia, que los docentes de la dupla de la sesión nos compartían a los maestrantes, en caso de haberlo, el trabajo artístico que habían tomado como referente para la sesión²⁸. En este momento que yo he llamado de “revelación”, es donde el maestrante confronta su trabajo con el de los artistas, y se completa la experiencia educativa. Lo he considerado de esta manera, porque a través de esta significativa acción el alumno es capaz de ver reflejado su propio proceso en dicho trabajo artístico y por lo tanto apreciarlo y reconocer los elementos que ha trabajado y que están presentes en ella.

Los resultados de este modo de indagación a través de sus fases se viven de manera fluida y en una interconexión no forzada sino armoniosa entre las disciplinas y lenguajes artísticos involucrados y sus modos de intervenir unos con otros. Las actividades propuestas se afectan y sobreponen una sobre otra de manera gradual como si fuesen capas²⁹, de manera que todo se relaciona abonando riqueza al proceso y sus resultados. Por su parte, las composiciones que se producen, se viven

²⁸ Esto podía ser mediante el video o fragmentos clave de un trabajo dancístico, teatral, musical o visual u otra práctica artística documentada en video de algún artista, o bien fotografías o piezas físicas de arte.

²⁹ La noción de capas que llegué a escuchar de mis maestros proviene de la metodología de IMASE. “Fragmentar para lograr la unidad” es una constante didáctica de la Educación Estética como refiere Gutierrez (2013). Simula una “matroshka” o bien un rompecabezas donde la organización y disposición de las piezas, participe a los alumnos de procesos de aprendizaje activos que les permita la integración de una experiencia estética. “Se relaciona tanto con la estructura de organización de las actividades, como con el nivel de notación de lo que se está trabajando” que lleva por un orden gradual y creciente en complejidad y minuciosidad de detalle que implica reflexión, el “hacer y el detenerse a reflexionar o a observar lo que se ha hecho” (p. 48).

como un resultado natural del mismo donde radica su valor y no por la composición misma como fin. En cuanto a los estudiantes, este modo de trabajo les conduce a la consecución de logros que también pueden ser percibidos como naturales y no forzados, pues los contenidos artísticos se ligan a las experiencias previas, percepciones, intereses, necesidades y posibilidades de expresión y representación propias de los sujetos de aprendizaje a través de los lenguajes artísticos y los recursos adquiridos en la sesión y los propios. Con todo ello, se reitera desde la propia vivencia que la riqueza del trabajo artístico no se centra en la composición misma, ni en su ejecución, ni en la perfección técnica, sino en el proceso y las experiencias mismas que se generaron y dieron lugar a aprendizajes significativos sobre la teoría y práctica artística.

El trabajo en la línea de Educación Artística de la Maestría, que busca generar en la práctica la interdisciplina artística, a partir de los cuatro momentos metodológicos ya descritos (sensibilización, exploración, experimentación y composición), se articula con los *ejes transversales de enseñanza* que la SEP propone en la educación básica y que son *apreciación, expresión y contextualización*. Esta conexión me pareció de gran importancia, ya que el CENART busca vincularse a la educación básica mediante la formación de sus docentes que ingresan a la Maestría y les brinda elementos para trabajar estos ejes desde un enfoque de contacto estrecho con las artes mismas, lo que refuerza esta idea de educar en las aulas desde las artes, acercar al arte a los alumnos y hacer que participen del mismo. Durante mi proceso formativo me di cuenta que *la apreciación* ocurre cuando el maestrante, gracias a los procesos creativos vividos, reconoce las cualidades estéticas presentes en sus propias composiciones y puede valorar por lo tanto otros trabajos y prácticas artísticas al ver su propio proceso creativo reflejado en ellas, reconocer sus elementos y hacer juicios sobre las mismas. *La expresión* por otro lado, se da al asumirse como sujetos creativos que encuentran en sus procesos vividos con los lenguajes artísticos vías diversas de mostrar sus ideas, emociones y sentimientos y que reconoce en el trabajo artístico y sus diferentes manifestaciones estas mismas formas de expresión de los artistas que las crearon. Finalmente también se da la *contextualización* de sus propias composiciones y la de los artistas con que está teniendo contacto al hacer revisiones teóricas sobre los

artistas y sus trabajos y prácticas, así como de los conceptos y técnicas puestas en juego. De esta manera el maestrante es capaz de comprenderlas, interpretarlas y recrearlas desde la crítica informada y su juicio y pensamiento estético, pero desde una actitud que le permite reconocer, valorar, respetar y preservar el arte en sus diferentes manifestaciones como un patrimonio.

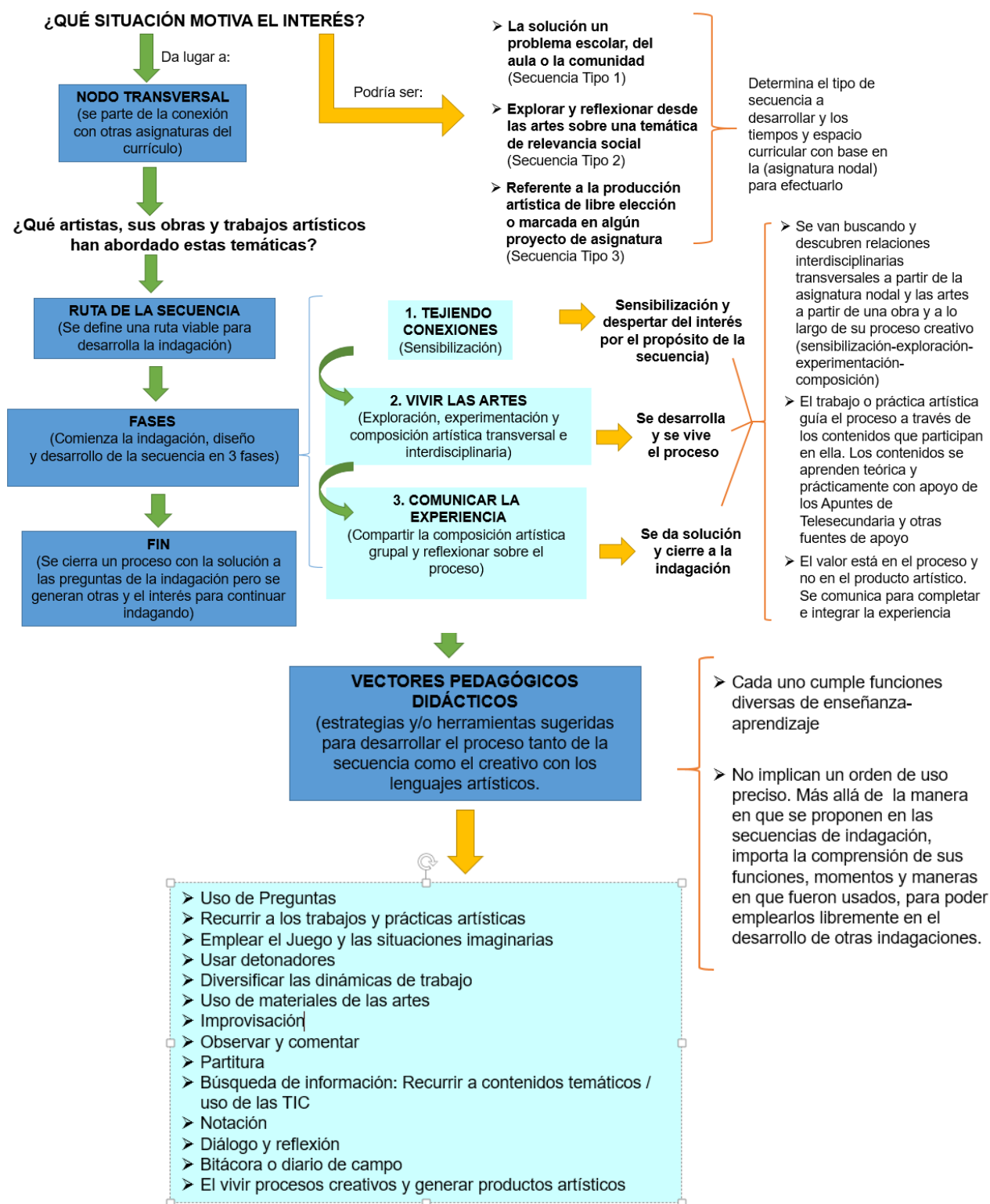
CAPÍTULO 4. SECUENCIAS TRANSVERSALES DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA INTERDISCIPLINARIA PARA LA ENSEÑANZA EN TELESECUNDARIA

En este capítulo describiré el proceso creativo de la propuesta y las disertaciones que dieron lugar a los elementos que la configuran. La propuesta consiste propiamente en la reflexión pedagógica sobre la metodología y aspectos que integran los tres tipos de secuencia transversal que propongo para la enseñanza de las artes. Estas involucran tres posibilidades distintas en que pueden generarse secuencias de indagación artística en telesecundaria.

El capítulo se divide en tres apartados. El primero de ellos refiere al análisis de los aspectos previos para su desarrollo. El segundo, corresponde al contenido de la propuesta; esto es, al análisis de los elementos didáctico-metodológicos de las secuencias didácticas y a las herramientas y estrategias que se sugieren para acceder a los saberes y procesos artísticos. Finalmente, el tercer apartado muestra de manera general la manera en que están organizadas y estructuradas las secuencias y sus actividades, esto es el tejido metodológico de las mismas.

En el siguiente gráfico muestro la ruta general que dio lugar a las secuencias transversales de indagación artística que se irá desglosando a lo largo del capítulo.

Figura 2. Ruta metodológica general para la elaboración de secuencias transversales de indagación artística interdisciplinaria



Fuente: Elaboración propia

4.1. Los aspectos previos

En este apartado, tocaré tres puntos que constituyeron los primeros pasos para llegar a la propuesta. El primero de ellos, la reflexión sobre mis ideas y concepciones respecto a las artes que me permitió mirarlas desde otro lugar y pensar nuevas formas de enseñarlas; El segundo, una vez visualizadas estas posibilidades en forma de secuencias didácticas transversales de indagación artística, fue reflexionar sobre las áreas de oportunidad que ofrece el plan de estudios y el modelo de telesecundaria para que fuesen viables y, finalmente; identificar los tiempos y momentos en que se podían llevar a cabo.

4.1.1 Mirar desde otro lugar para reinventar nuestra enseñanza.

Durante mi proceso formativo en la Maestría y mi tránsito por los seminarios especializados viví experiencias que me llevaron a descubrir la importancia de usar caminos diferentes a los de la técnica, la práctica y la producción de “obras de arte” que yo pensaba implicaba enseñar y aprender las artes. Fue una sorpresa para mí, ya que asociaba artes, con aprender notas para ejecutar un instrumento, aprender técnicas plásticas con perfección y el empleo de materiales diversos y especializados, así como memorizar coreografías o libretos teatrales para desarrollar técnicas escénicas teatrales y dancísticas. En lugar de esto, que ciertamente me inquietaba por dudar de mi capacidad, me encontré ante una forma de acceder al aprendizaje artístico de enorme deleite que me llevaba de la mano a crear cosas junto con mis compañeros casi sin darme cuenta y, además, me colocaba como parte activa de ese proceso y no solo como aprendiz. Mis ideas, sentimientos, emociones, gustos y habilidades eran bienvenidas y valiosas. Clase tras clase mi interés era absorbido y atrapado de inicio a fin pero, durante los primeros semestres, aun no podía nombrar o identificar esos elementos con que se lograban tal cosa. Yo llamaría “experiencia liberadora” a esa sensación jubilosa de estar aprendiendo algo nuevo, pero al mismo tiempo creando, expresando y mostrando algo mío y solo mío a los demás, que me dejaba descubrir con asombro, un potencial en mí que había estado siempre ahí pero no había podido ver. Creo que me bastó una sesión para que mis temores iniciales desaparecieran, ya que pensaba que quizá, a la Maestría, solo ingresarían profesores que hacían arte, y que seguramente eran músicos, actores, artistas visuales o

bailarines y que yo no tenía nada que mostrar; que tal vez mis aficiones y habilidades no eran relevantes en comparación, o que sería un nivel de enseñanza y contenidos incomprensibles para mí, y que además sería atemorizante tener que mostrarme ante ellos por creer no tener suficientes habilidades artísticas. Y así fue, sí ingresaron este tipo de profesores pero también otros que como yo, se enfrentaban día con día, sin tener una formación artística, a la misión de enseñar Artes en sus escuelas en diferentes niveles y modalidades educativas. Esta diversidad no marcó diferencias entre nosotros, sino un enriquecimiento de miradas, aportaciones y posibilidades de intercambio, en conjunto formamos un grupo en el que todos aprendimos de esta forma de enseñar y aprender artes y donde a la vez, todos aprendimos de todos, pues en el fondo todos compartíamos una misma necesidad, aprender cómo enseñar las artes en la escuela.

Una vez concluido el segundo semestre ya podía identificar y nombrar aquellos elementos pedagógico-didácticos que mediante el trabajo interdisciplinario daban lugar a una metodología *sui generis* de enseñanza de las artes, y que, en conjunto con la teoría, develaban para mí el sentido de lo educativo de esos procesos. Vivir estos procesos de aprendizaje me permitió visualizar nuevos caminos para enseñar las Artes, uno cercano y accesible a mí y a cualquier docente que se interese en mi propuesta donde he reconfigurado y sistematizado estos elementos para su comprensión y aplicación en telesecundaria.

De esta manera, cuando inicié el desarrollo de los ejemplos de secuencias de aprendizaje de mi propuesta, tenía ya una mirada distinta sobre lo que pensaba que era la educación artística. Así, comenzó una aventura, un viaje donde mi mayor aliada fue la imaginación para pensar escenarios posibles e historias y experiencias de aprendizaje con mis alumnos. Mi equipaje eran todas mis habilidades, mis gustos, mis antojos, mis intereses y saberes que la vida, mi formación profesional y los años de práctica docente que me había brindado la telesecundaria. Este equipaje se enriquecía además de nuevas armas, herramientas y estrategias, para enfrentar el desafío.

El primer acercamiento a mi propuesta fue atreverme a imaginar posibilidades de que lo aprendido en la Maestría fuese útil en mi práctica para dar respuesta a la

preocupación pedagógica que movilizó mi investigación. Esa preocupación era contribuir a fomentar y favorecer en la telesecundaria la enseñanza artística de calidad, acorde con los programas de estudio y desde una perspectiva que facilitara esta tarea a otros docentes como yo. La perspectiva formativa interdisciplinaria de la Maestría me abrió un panorama de posibilidades que, en conjunto con la transversalidad, sirvieron para concretar aquello que buscar en mi propuesta, asimismo, analizar las cualidades del modelo de telesecundaria me permitió advertir las limitantes y oportunidades que este ofrecía para llevarla a cabo³⁰. Como resultado, las secuencias transversales propuestas, ofrecen orientaciones útiles para la práctica y enseñanza de las artes y ejemplifican rutas y maneras en que podrían emplearse y generar experiencias en torno a procesos creativos. En ellas además se muestra la manera en que fui empleando los materiales de telesecundaria, saberes y diversas herramientas a nuestro alcance, para abordar y favorecer aprendizajes específicos sobre las artes que no se tienen.

4.1.2 Los elementos que hacen viable la propuesta.

Mi experiencia durante los seminarios consistió básicamente en vivir procesos creativos similares a los que viven los artistas para llegar a sus trabajos y prácticas desde las diferentes disciplinas, que como he reiterado es uno de los propósitos formativos de la línea. En estos procesos también descubrí que las artes y más aun las prácticas contemporáneas, trabajan de la mano y en relaciones interdisciplinarias, donde los detonadores de una producción artística pueden ser muchos y de muy diversa índole. Los artistas, sus trabajos y prácticas, no se encuentran aislados de la realidad, sino que viven y existen en íntima relación con el mundo, la ciencia y las preocupaciones que ocupan el conocimiento y las diferentes disciplinas de estudio, son también productoras de conocimiento y contribuyen al mismo desde visiones y formas de representación propias para pensar y comprender la realidad en la que vivimos. Así pues, para llevar a cabo estos procesos creativos y de formación artística, se requiere de un tiempo o número de sesiones de trabajo considerable, así como cierta continuidad en el mismo, es decir, que se trabaje diariamente o no exista mucho

³⁰ En el capítulo 1 ya he hablado sobre las limitantes del modelo y las áreas de oportunidad del mismo respecto a la enseñanza de las artes.

espacio entre sesión y sesión. Por esta razón, lo primero que pensé para llevar este tipo de aprendizaje a mi salón de clase, fue encontrar tiempos, momentos y oportunidades para llevarlos a cabo.

De acuerdo con el mapa curricular de la educación básica Secundaria, solo se dispone de dos horas/clase a la semana para abordar Artes; no obstante me di cuenta que tanto el Plan y Programas de Estudio, como el modelo de telesecundaria ofrecen planteamientos y disposiciones flexibles que podrían convertirse en áreas de oportunidad para realizar este tipo de trabajo. Como mencioné en el primer capítulo dado que un solo docente está frente a grupo, este puede flexibilizar los tiempos y modo de trabajo en la búsqueda de relaciones transversales e interdisciplinarias para trabajar las asignaturas y sus contenidos. Por otro lado, descubrí espacios curriculares adicionales a los de cada asignatura que contempla la programación del Modelo Renovado de Telesecundaria, como son las semanas de repaso, vinculación con la comunidad y demostraciones de lo aprendido o muestras pedagógicas³¹. Y finalmente que, el programa de Artes en secundaria, si bien está organizado por disciplinas (Música, Teatro, Danza y Artes Visuales), no obliga al docente a trabajar todas ellas ni lo limita a una sola. Por lo que realizar un trabajo interdisciplinario entre ellas es viable, si además consideramos como un recurso con el que se cuenta, el propio material de apoyo al aprendizaje y la enseñanza que son los Apuntes de Artes para cada disciplina. Estos materiales están dosificados en secuencias de aprendizaje organizadas gradualmente en cuanto a la complejidad de sus contenidos y ofrecen valiosas explicaciones, ejercicios y actividades, para trabajar en el aula en cada una de las disciplinas dentro del espacio curricular correspondiente a la asignatura.

Con base en lo anterior llegué a la conclusión de que como docente, podía ejercer la enseñanza de las Artes con cierta libertad³².

De esta manera llegué a cuatro elementos que harían viable mi propuesta:

³¹ Esta programación se encuentra permanentemente en la página oficial de telesecundaria y año con año es adecuada al calendario escolar vigente.

³² En este momento comprendí aquello de que los docentes no podemos cambiar los “qué” de la enseñanza, es decir, los contenidos del planes y programas de estudio, pero sí los “cómo” o manera de hacerlo para que cobre sentido y se abra en una persona la posibilidad del cambio, de moverse de lugar, de transformarse a sí mismo.

- El *primero*, que podía emplear los materiales de telesecundaria de manera flexible; es decir, sin tener que seguir el orden dispuesto, ni preocuparme por cubrir todos los contenidos disciplinares propuestos. En lugar de ello, podría hacer uso de los materiales como herramientas de apoyo para la indagación artística donde se iría recurriendo a los contenidos a partir de una necesidad de saber y conocer, más que de “cubrirlos” o solo aprender por aprender.
- El *segundo* elemento fue la pertinencia de trabajar con secuencias de aprendizaje transversales que llevaran a indagaciones artísticas para la enseñanza de las artes, pues de esta forma existía la posibilidad de abarcar no solo uno, sino varios contenidos de los programas de Artes de acuerdo con las demandas e intereses de la misma indagación, los alumnos y el docente. Finkel (2008) plantea que “una asignatura centrada en la indagación satisface los objetivos estándar de la docencia, incluso cuando no los considere como sus objetivos prioritarios” (p. 121).
- El *tercer* elemento fue la posibilidad de contribuir a resignificar el lugar de las artes y su efectiva enseñanza en el currículo, mostrando una manera posible de integrar contenidos y asignaturas a partir de las Artes.
- El *cuarto* elemento; esta integración buscaría ser más activa y menos discursiva, es decir, articular teoría y práctica y proponer un modo de interrelacionar las asignaturas a partir de un nodo temático proveniente de cualquier asignatura, lo que favorece una perspectiva global sobre el mundo y el conocimiento para generar pensamiento complejo y así ayudar a detonar y tejer en la práctica relaciones transversales e interdisciplinarias dentro del proceso de aprendizaje de las Artes.³³

³³ Dentro de los trabajos referidos en esta investigación que sirvieron a mi investigación, a parte de mi proceso personal vivido durante la Maestría, he mencionado las experiencias de acompañamiento realizadas en telesecundarias por los docentes del CENART y alumnos de la Maestría de anteriores generaciones. En ellos, los acompañantes del proceso guían a los maestros de telesecundaria para generar proyectos de indagación artística con sus alumnos que derivan de temáticas provenientes de otras asignaturas y que muestran que los docentes se sienten más cómodos cuando parten de saberes y conocimientos que les son familiares y provienen de su propia práctica y de los contenidos de otras asignaturas, lo que facilita detonar, acceder y guiar un proceso creativo.

Tras estas reflexiones, emprendí el diseño de la propuesta que significó un proceso creativo en el que pensé no solo en la selección de aquellos elementos metodológicos y los modos de mirar y enseñar las artes que aprendí y consideraba importante conociera un docente de telesecundaria, sino además encontrar la manera de hacer que cobraran sentido dentro de rutas y procesos de aprendizaje donde esto se tejiera con los tiempos, metodología y materiales propios de telesecundaria. Esta reflexión implicó pensar en procesos de enseñanza que fuesen flexibles pero, al mismo tiempo, sistemáticos para que otros docentes pudieran llevarlos a la práctica. Que ofrecieran los elementos cardinales dentro de una estructura genérica para cada ruta transversal de indagación artística que advertí y que el docente pudiera, a través de la ejemplificación de las mismas, comprender el sentido pedagógico y didáctico de sus componentes metodológicos para diseñar sus propias rutas. Finalmente la forma que tomaron estas ideas fue la de secuencias didácticas estructuradas por fases y momentos. Estas fueron imaginarias e hipotéticas. Para proponer las actividades, yo misma me vi inmersa en la tarea de acercarme a fuentes de información para ir proponiendo las actividades y pensar cómo se desarrollarían, así como la manera en que podían irse implicando los contenidos artísticos y sus posibles resultados de aprendizaje y creativos a los que estos podrían conducir. Al mismo tiempo fui explicando, en cada ejemplo de los tres tipos de ruta, los propósitos de cada actividad con sus correspondientes sugerencias y referencias adicionales para llevarlas a cabo e intentar clarificar y orientar de mejor manera lo propuesto.

4.1.3 Identificar los momentos y oportunidades en telesecundaria para desarrollar secuencias transversales.

Hasta este momento sabía que la propuesta implicaría el diseño de secuencias de aprendizaje que sirvieran de muestra para proponer la indagación artística como forma de trabajar la enseñanza de las artes. Asimismo, que las relaciones interdisciplinarias y transversales harían más fácil y, sobre todo, viable este trabajo, dadas las condiciones del tiempo curricular y las dificultades que enfrentan los docentes en telesecundaria para la enseñanza de las artes.

La siguiente tarea que asumí fue la de sistematizar pedagógica y didácticamente estas posibilidades de trabajo para que cualquier maestro de telesecundaria pudiera

trabajar sus propios procesos de indagación artística con sus alumnos a través de este tipo de secuencias, que abordaré en el siguiente apartado, y hacerlo dentro de los espacios curriculares disponibles sin afectar ni supeditar el trabajo de otras asignaturas a las artes y viceversa. Ambas tareas constituyeron los primeros retos a los que me enfrenté, pero fue el tiempo curricular disponible el primero en ocupar mi atención, ya que de ello dependía la viabilidad de la propuesta. El tiempo para la asignatura de Artes me parecía insuficiente con dos horas/clase a la semana para desarrollar este tipo de indagaciones artísticas. Superar esta dificultad me implicó analizar y clasificar los tiempos y momentos del modelo de telesecundaria y las materias de primer año, respecto a la idea de generar secuencias transversales; esto es, la manera en que podrían aprovecharse los espacios de las otras asignaturas, así como los espacios adicionales gracias a la flexibilidad y características propias de la programación en telesecundaria de cada ciclo escolar. De esta manera, primero clasifiqué y agrupé por tipo las asignaturas del plan de estudios de primer año de acuerdo a la estructura y dosificación de las secuencias de aprendizaje que las integran³⁴.

En una primera clasificación identifiqué que las asignaturas podían diferenciarse en tres tipos, de acuerdo a la forma en que se presentaban o dosificaban sus contenidos en las secuencias de aprendizaje de los libros:

- *Asignaturas de secuencias cortas*: Asignaturas con muchas secuencias por bloque e integradas cada una por entre 2 a 5 sesiones solamente, es decir son cortas. Estas asignaturas son aquellas con más carga temática o temas cortos de aprendizaje que abordar por bloque y por ello contienen más número de secuencias. Estas secuencias, a su vez, se aborda en un menor número de sesiones y disponen por lo tanto de menor tiempo para

³⁴ En telesecundaria la terminología que se emplea para referirse a las lecciones didácticas o de clase es *secuencias* (de aprendizaje), y es la forma en que se encuentran dosificados y organizados los contenidos de los bloques de todas las asignaturas en telesecundaria y sus materiales de apoyo. En adelante, emplearé el término, “secuencia(s)” para referirme a las de las asignaturas no artísticas que sirven para proponer la transversalidad en la propuesta, y “secuencia(s) transversal(es)” para referirme a las secuencias didácticas que conforman la propuesta de esta tesis para desarrollar indagaciones artísticas.

trabajarse. Aquí encontramos asignaturas como Matemáticas, Ciencias, Lengua Extranjera y Artes.

- *Asignaturas con secuencias-proyecto:* Otra forma de organización de secuencias de aprendizaje que encontré fue por su orientación metodológica enfocada al trabajo por proyectos. Esta característica la comparte la asignatura de Español, que también puede considerarse secuencia larga, no obstante cada secuencia en esta asignatura corresponde y es nombrada como proyecto, en él plantea la generación de un producto relacionado con los propósitos de la asignatura. Por otro lado, las asignaturas de Ciencias y de Tecnología³⁵ donde al final de cada bloque bimestral se plantea un proyecto integrador para aplicar los contenidos trabajados y generar algún producto de aprendizaje propuesto. En estos casos, estas que podríamos llamar secuencias-proyecto, son de larga duración en cuanto a número de sesiones para abordarlos.
- *Asignaturas de secuencias largas:* A la inversa del primer caso, encontré también que había asignaturas con pocas secuencias por bloque, y que cada una se conformaba por más de 5 sesiones de trabajo, es decir son largas. Estas asignaturas contienen un menor número de temas de aprendizaje pero integran mucho contenido, por lo que el número de secuencias por bloque es menor, y su duración y tiempo para trabajar cada una es mayor. Este es el caso de Español, Geografía, Orientación y Tutoría, Asignatura Estatal.³⁶

Esta primera revisión me llevó al siguiente panorama:

³⁵ Encontré que la asignatura de Ciencias comparte dos características de organización de sus contenidos, tanto por secuencias cortas en que se dosifican los contenidos del bloque, como en secuencias-proyecto al final de cada uno de ellos, en total cinco proyectos dentro del programa. De igual manera Tecnología la he considerado de dos tipos ya que hacia el primer y segundo bloque la estructura de sus contenidos está estructurado en secuencias largas y del tercer al quinto bloque las secuencias se enfocan al desarrollo de proyectos de infraestructura para resolver problemas detectados por los alumnos relacionados a su comunidad y abordados en los primeros dos bloques de enseñanza.

³⁶ En el caso de asignatura estatal no se cuenta con un material de apoyo fijo que deba cubrirse. En el Plan de Estudios 2011 se mencionan campos temáticos para trabajar la asignatura por lo que queda abierto y a criterio del docente y la escuela la manera de trabajarla.

Tabla 3. *Tipos de secuencia de aprendizaje en primer año de telesecundaria*

Tipo de secuencias de aprendizaje	Asignaturas
Secuencias cortas	Matemáticas I, Ciencias I (énfasis en Biología), Lengua extranjera I (Inglés), Artes ³⁷
Secuencias-proyecto	Ciencias, Español, Tecnología, Asignatura Estatal ³⁸
Secuencias largas	Español I, Geografía de México y el Mundo, Asignatura Estatal, Orientación y Tutoría I, Educación Física

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, respecto a las clasificaciones entre asignaturas con secuencias cortas y largas pude notar otra diferenciación en cuanto a la dosificación horaria para trabajar cada asignatura.

Si bien había asignaturas cuyas secuencias ofrecen periodos largos para trabajarlas, es decir, se extiende su trabajo a dos o tres semanas; el número de horas a la semana para trabajar dicha asignatura era poco, por ejemplo Orientación y Tutoría con una hora/clase a la semana, o Educación Física con 2. Esto era una desventaja contra las 3 de Lengua extranjera, Tecnología y Asignatura Estatal, las 5 para Español y Matemáticas y las 6 de Ciencias como muestra el mapa curricular de educación secundaria:

³⁷ Lengua Extranjera y Artes llegan a contemplar algunos proyectos entre sus secuencias, no obstante son de corta duración y contienen pocas horas clase a la semana, por lo que no las consideré como asignaturas con secuencias-proyecto.

³⁸ En mi experiencia, nunca tuve conocimiento de algún material impreso para trabajar contenidos específicos en telesecundaria sobre estos campos temáticos pero existen materiales de apoyo en la web. Entre estos se encuentran los Programas de Asignatura Estatal 2011 para secundaria que se trabajan en los estados y están orientados a los campos formativos por bloque que propone el Plan de Estudios. Al no existir una programación a la cula deba sujetarse telesecundaria, he considerado para esta propuesta, incluir la Asignatura Estatal en el rubro de secuencias-proyecto, pues considero que el docente puede abordar estas temáticas mediante el diseño de proyectos flexibles de acuerdo a sus intereses y los de sus alumnos.

Figura 3. Mapa curricular y carga horaria de la educación secundaria

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

Fuente: SEP, 2011c, p.31

Esto me hizo pensar en cierta dificultad para desarrollar un proceso continuo de indagación artística en esas asignaturas y a ello se sumaba la idea de que mi propuesta fuera una alternativa de trabajo no restrictiva; esto es, que apuntara a no limitar el trabajo transversal solo con ciertas asignaturas, sino poderlo realizar con todas si los docentes tuvieran la necesidad e interés de hacerlo. Así por un lado, sumé las dos horas/clase disponibles a la semana que corresponden a la asignatura de Artes que no había considerado, lo cual ya ofrecía espacios adicionales de trabajo para un total de 3 y 4 sesiones a la semana respectivamente en los dos casos mencionados con pocas horas a la semana, por ejemplo. Por otro lado, recordé los espacios curriculares de reforzamiento al aprendizaje que existen en telesecundaria casi al final de cada ciclo escolar cuando se han cubierto los programas de estudio en cada una de las asignaturas. En este caso, la programación de las distintas asignaturas se va repitiendo conforme se termina el programa de estudios, hay una semana de vinculación con la comunidad y otra para demostración de lo aprendido³⁹. En estos espacios se ofrece al docente la oportunidad de repasar temas ya vistos en

³⁹ No obstante, conviene señalar que, independientemente de estas semanas finales, a lo largo del ciclo escolar hay jornadas o días enteros de clase donde se trabaja vinculación con la comunidad o demostración de lo aprendido, lo que a veces coincide con los cierres de bloque. En general estos espacios, podrían aprovecharse para llevar a cabo el tipo de trabajo que se propone.

las diferentes asignaturas, hacer actividades para vincular el aprendizaje con su comunidad, realizar proyectos pues brinda orientaciones e incluso temáticas para llevarlos a cabo sobre problemas de relevancia social y comunitaria, así como realizar muestras pedagógicas sobre lo aprendido durante el ciclo escolar. No obstante, estos espacios son flexibles, ya que los docentes de telesecundaria deciden cómo utilizarlos de acuerdo a sus necesidades y pueden convertirse en oportunidades para desarrollar secuencias transversales de indagación artística a partir de cualquier necesidad que surja, un nodo temático de alguna asignatura o incluso a partir de los proyectos que propone esta misma programación. A partir de lo anterior hice una segunda revisión de estos tiempos y momentos de trabajo para contabilizarlos y encontré que hacia el mes de Junio (de la semana 42 a la 44 del ciclo escolar) se dispone de estos espacios⁴⁰.

Tras todo lo anterior hice una sistematización de los tiempos y momentos en que se pueden trabajar las secuencias transversales de indagación artística de la mano con cualquier asignatura, es decir, las oportunidades y posibilidades de este tipo de trabajo para cada una:

Tabla 4. *Tiempos que podrían dar lugar a secuencias transversales de indagación artística*

Asignatura	Horas/clase a la semana	Horas/clase que puede tomar de la asignatura Artes	Total por semana en cada asignatura	Otros espacios curriculares disponibles (horas/clase)
Español I	5	2	7	<i>Vinculación con la comunidad:</i> 7 (semana 42) <i>Demostración de lo aprendido:</i> 7 (semana 43)
Matemáticas I	5	2	7	
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	2	8	
Geografía de México y el Mundo	5	2	7	
Lengua extranjera I	3	2	5	

⁴⁰ Puede consultarse la programación televisiva correspondiente a estas semanas en la web. Cabe mencionar que cada año esta programación se modifica en cuanto a fechas y días específicos que corresponden a cada semana. No obstante, los números de semana casi siempre se mantienen de acuerdo con la dosificación programática de estudio en todas las asignaturas. Las ligas son:

<http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/>

<http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/programaciontel.php>

Educación Física I	2	2	4	Sesiones de repetición: 3 (semana 42) 16 (semana 43) 27 (semana 44)
Tecnología I	3	2	5	
Artes (Música, Teatro, Danza, Artes Visuales)	2	-	2	
Asignatura Estatal	3	2	5	
Orientación y Tutoría	1	2	3	TOTAL 60 horas/clase aprox.

Fuente: Elaboración propia

De esta manera aumentaron las posibilidades en todas las asignaturas de desarrollar procesos de indagaciones artísticas como los propuestos y que pudieran llevarse a cabo con continuidad. A todo lo anterior se sumó el hecho, ya mencionado, de que el número de sesiones que aparece en los libros en cada secuencia no siempre determina su duración en cuanto a sesiones/clase para abordarlas, sino que puede ser mayor de acuerdo a la dosificación y programación de telesecundaria⁴¹, lo que seguía sumando espacios y oportunidades a las diferentes asignaturas.

Tras este análisis llegué a una primera tipificación de secuencias transversales de indagación artística de acuerdo con las áreas de oportunidad curriculares, es decir, de acuerdo con el momento durante el ciclo escolar en que podrían desarrollarse. Esta clasificación guarda relación con las asignaturas y la organización, dosificación y distribución de sus contenidos en el currículo como he descrito. Los tres momentos que podrían dar lugar a una secuencia transversal de indagación artística son:

Tabla 5. *Momentos en que se pueden generar secuencias transversales de indagación artística*

Momento para efectuarse	Asignaturas	Aplicación en la propuesta
1. Cierre de ciclo escolar, durante las semanas de reforzamiento de las asignaturas previstas en el currículo de telesecundaria.	Todas las asignaturas, particularmente aquellas cuyo contenido está dosificado en secuencias cortas, donde difícilmente el tiempo disponible aunado al tiempo destinado a Artes pueda ser insuficiente y pueda afectarse el avance programático de dichas asignaturas como Matemáticas I,	El ejemplo de secuencia transversal para este caso es el Tipo 1.

⁴¹ Aspecto mencionado en el apartado 1.6.2

	Ciencias I (énfasis en Biología), Lengua Extranjera I (Inglés) y Artes.	
2. Durante el periodo marcado para desarrollar un proyecto de la asignatura a vincular con artes y el tiempo de la asignatura de artes.	Español I y Ciencias I (énfasis en Biología) y Tecnología cuya organización está dada por proyectos o los contempla.	El ejemplo de secuencia transversal para este caso es el Tipo 2.
3. Simultáneamente al desarrollo de una secuencia extensa o todo un bloque de la o las asignaturas que den pie a la indagación artística de acuerdo con el tiempo disponible para ello, así como el destinado a la asignatura de artes.	Español I, Geografía de México y el Mundo, Asignatura Estatal y Orientación y Tutoría I, Educación Física y Tecnología estructuradas como secuencias largas. En este rubro, de ser necesario, podría también existir la posibilidad de trabajar las artes desde un eje o nodo temático referente a todo un bloque de aquellas asignaturas donde los bloques se componen de secuencias cortas como Matemáticas, Ciencias y Lengua extranjera. Esto intercalando los momentos de trabajo de la secuencia transversal con las secuencias de aprendizaje propias del bloque ⁴² .	El ejemplo de secuencia transversal para este caso es el Tipo 3.

Fuente: Elaboración propia

Dado todo lo anterior, a continuación muestro cómo pensé los tiempos y la transversalidad con otras asignaturas en los tres ejemplos hipotéticos de secuencia transversal de indagación artística de la propuesta:

Tabla 6. *Tiempos y relaciones transversales en los tres ejemplos de la propuesta*

Ejemplo de la propuesta	Justificación	Posibilidades de uso de los tiempos
Secuencia Transversal Tipo 1	En este primer ejemplo deseaba mostrar el modo en que podría trabajarse Matemáticas, asignatura que puede pensarse lejana al trabajo artístico. No obstante esta metodología y momento de llevarse a cabo, puede relacionarse con cualquier asignatura según las necesidades del docente y tipo de detonador.	El tiempo elegido fue hacia el cierre de ciclo escolar, durante las semanas de reforzamiento de las asignaturas previstas en el currículo de telesecundaria. La duración de la secuencia transversal de ejemplo se diseñó para 19 sesiones.

⁴² No así con Artes ya que la combinación Artes-Artes no suma más de dos horas/clase/semana. La propuesta contempla procesos continuos que implican varias sesiones. Pero el docente podría trabajar esta combinación en los periodos de reforzamiento, como se ha planteado, y otros espacios adicionales de que pudiera disponer empleando alguna de las tres rutas propuestas u otras diseñadas por él. También podrían diseñarse, ya conociendo mejor este tipo de procesos, secuencias no transversales breves que lleven a indagaciones artísticas que puedan desarrollarse en los tiempos de la asignatura, lo cuál sería ya un paso adelante a lo que contempla esta propuesta y lo ideal, que el docente pueda trabajar de manera efectiva y autónoma la asignatura.

	<p>De acuerdo con las reflexiones a las que llegué, la asignatura de matemáticas es una de las que ofrece menos oportunidades de trabajo transversal con artes por la extensión de contenidos y celeridad con que deben abordarse las secuencias (de tipo corto). Ante ello, encontré dos vías. La primera era emplear estos periodos finales del ciclo escolar que dan oportunidad para desarrollar secuencias de indagación artística libres. La otra vía que advertí es emplear los tiempos disponibles de la asignatura correspondientes a todo un bloque de estudio, siguiendo una línea de trabajo similar al ejemplo de secuencia transversal del tipo 3.</p> <p>De esta manera, si bien Matemáticas puede trabajarse también bajo este segundo esquema, la decisión final tomada se dio en función del detonador de la secuencia transversal de indagación que se planteó como ejemplo y refiere al mejoramiento del aula al término del ciclo escolar a partir del daño de una ventana o dificultades para el aprendizaje por falta de cortinas en el aula.</p>	<p>Podría realizarse ininterrumpidamente en cualquier momento durante los periodos de reforzamiento comprendidos entre junio y julio ya mencionados (semana 42 a la 44).</p>
<p>Secuencia Transversal Tipo 2</p>	<p>En este segundo ejemplo propuse el trabajo con Ciencias (Biología) que incluye proyectos como secuencias de estudio.</p> <p>Recordemos que esta forma de desarrollar secuencias transversales del Tipo 2 contempla este tipo de asignaturas que contienen entre sus secuencias, proyectos que dan amplia oportunidad en cuanto al tiempo para trabajarse, por lo que puede reorientarse la manera de abordarlos desde una perspectiva artística que permita el conocimiento y pensamiento más global y complejo.</p> <p>No obstante, esta ruta de trabajo puede ser flexible y servir de guía para el trabajo transversal en otras asignaturas que no contemplen el</p>	<p>Aquí el tiempo de trabajo lo brinda la asignatura nodal (correspondiente al desarrollo de un proyecto) más el tiempo de la asignatura Artes.</p> <p>La duración de la secuencia transversal del ejemplo se diseñó para 15 sesiones. Se calculó el tiempo disponible para poderlas llevar a cabo de la siguiente manera: La secuencia de la asignatura nodal (proyecto 2 de Biología) consta de 5 sesiones dosificadas en 10 sesiones/clase para abordarse. A estas 10 sesiones sumé las dos por semana de la asignatura Artes que corresponden a la semana 19 y 20 (correspondientes al proyecto) y una más de la siguiente semana para un total de 15:⁴³</p>

⁴³ Puede consultarse para este caso la dosificación y la programación regular que consulté, en las siguientes ligas:

<http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/dosificacion/ciencias1.php>

http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/programacion_tele/PRO_TS_2016-17_semana_19.pdf

	<p>trabajo por proyectos, pero se desee realizar una indagación artística libre; esto, siempre que se encuentren los espacios disponibles para hacerlo.</p>	<p><i>Semana 19 (8 horas/clase):</i> Lunes: 2 (Ciencias) Martes: 1 (Artes) Miércoles: 2 (Ciencias) Jueves: 1 (Artes) Viernes: 2 (Ciencias) <i>Semana 20 (8 horas/clase):</i> Lunes: 2 (Ciencias) Martes: 1 (Artes) Miércoles: 2 (Ciencias) Jueves: 1 (Artes)⁴⁴ Viernes: 2 (Ciencias) <i>Semana 21 (2 horas/clase):</i> Martes: 1 (Artes) Jueves: 1 (Artes)</p>
<p>Secuencia Transversal Tipo 3</p>	<p>En este caso, trabajé con Geografía de México y el Mundo, una de las asignaturas que en primer año se caracteriza por sus secuencias tan extensas (secuencias largas). No obstante, recordemos que este modo de trabajar también puede ser aplicable a las asignaturas cuyas secuencias son cortas pero, en vez de alternar el trabajo con artes entre sesión y sesión de una misma secuencia (en el caso de las asignaturas de secuencias largas), hacerlo entre secuencia y secuencia de todo un bloque (en el caso de las asignaturas de secuencias cortas). Esta forma de trabajo puede ser por lo tanto flexible a cualquier asignatura de acuerdo con las necesidades docentes.</p>	<p>Aquí se trabajaría simultáneamente al desarrollo de la secuencia de la asignatura nodal o con la que se vinculará transversalmente a indagación artística, de acuerdo con el tiempo disponible para ello, así como el tiempo correspondiente a la asignatura Artes.</p> <p>La duración de la secuencia transversal de ejemplo se diseñó para 18 sesiones. Se calculó el tiempo disponible para poderlas llevar a cabo de la siguiente manera: La secuencia 6 (Geografía) consta de 5 sesiones dosificadas en 10 sesiones/clase para abordarse, no obstante en la programación regular se extiende su trabajo de la semana 13 a la 16, dando un total de 11 sesiones/clase. A estas 10 sesiones sumé las dos por semana de la asignatura de Artes correspondientes a las semanas 13 a la 16, para un total de 18:⁴⁵</p>

http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/programacion_tele/PRO_TS_2016-17_semana_20.pdf

⁴⁴ De acuerdo con la programación consultada, el día jueves concluye el tiempo del proyecto y el viernes se inicia la siguiente secuencia de Biología. No obstante, en función de la flexibilidad que tiene el docente para organizar su tiempo respecto al avance programático, podría ocuparse este día (viernes) para no cortar la continuidad de la secuencia transversal sobre el proyecto e iniciar la siguiente secuencia de Biología (de la programación ordinaria) hasta el día lunes. Respecto a las dos sesiones que restarían para concluir la secuencia transversal, corresponderían exclusivamente a las horas/clase de Artes (martes y jueves). En caso de que el docente requiera reponer las dos clases de Ciencias prestadas el día viernes, podría hacerlo tomando las de Artes de la semana 22. Estas son decisiones que el docente podrá tomar, y que el modelo de telesecundaria permite.

⁴⁵ Puede consultarse esta dosificación y la programación regular en las siguientes ligas:
<http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/dosificacion/geografia1.php>
http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/programacion_tele/PRO_TS_2016-17_semana_13.pdf

		<p><i>Semana 13 (7 horas/clase):</i> Lunes: 1 (Geografía) Martes: 2 (Geografía y Artes) Miercoles: 1 (Geografía) Jueves: 2 (Geografía y Artes) Viernes: 1 (Geografía)</p> <p><i>Semana 14 (3 horas/clase):</i> Martes: 2 (Geografía y Artes) Miercoles: 1 (Geografía) Jueves: 0 (vinculación con la comunidad)⁴⁶</p> <p><i>Semana 15 (6 horas/clase):</i> Lunes: 1 (Geografía) Martes: 2 (Geografía y Artes) Miercoles: 1 (Geografía) Jueves: 2 (Geografía y Artes) Viernes: 0 (demostración de lo aprendido)</p> <p><i>Semana 16 (2 horas/clase):</i> Lunes: 1 (geografía) Martes: 1 (artes)</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

4.2 Para el diseño de las secuencias transversales

Tras los pasos anteriores, desarrollé las secuencias transversales que ejemplifican y conforman la propuesta donde definí tres rutas posibles para desarrollarlas en estrecha relación con la tipificación de los tiempos disponibles y características de las asignaturas curriculares. En su elaboración consideré los elementos integrales que contendrían y que describo a continuación como los pasos que seguí. El primero de ellos, en los tres casos, fue identificar los motivos y nodos transversales que podrían dar lugar a cada secuencia transversal de indagación artística; el segundo, definir los propósitos; el tercero, la búsqueda de relaciones transversales para desarrollar un proceso creativo a partir de los elementos anteriores. Finalmente, se les dio estructura a estas rutas visibilizadas en una organización a modo de secuencias transversales de aprendizaje y sus actividades que se dividirían en fases y momentos. Dentro de

http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/programacion_tele/PRO_TS_2016-17_semana_14.pdf
http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/programacion_tele/PRO_TS_2016-17_semana_15.pdf
http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/programacion_tele/PRO_TS_2016-17_semana_16.pdf

⁴⁶ La programación de telesecundaria considera las fechas de suspensión de labores de acuerdo al calendario escolar como coincidió en este caso, también aparecen en la semana 14 y 15 una jornada entera de vinculación con la comunidad y demostración de lo aprendido respectivamente. Ante situaciones similares, podría decidirse nuevamente aprovechar estos espacios ya que son independientes el avance programático de las asignaturas.

esta estructura metodológica incorporé las estrategias y herramientas, a las que llamé vectores pedagógicos y didácticos y que recuperé de mi proceso formativo, y otros que incorporé por las características propias de la propuesta que me parecieron útiles para la enseñanza artística.

4.2.1 Identificar motivos para generar indagaciones artísticas: Nodos transversales.

Una vez que tenía claros los tiempos y forma de trabajo que ofrecen las diferentes asignaturas y sus espacios curriculares, el siguiente reto fue pensar en las razones y motivaciones que podrían llevar a generar indagaciones artísticas. Como se ha visto ya, el enfoque global e integral para desarrollar el pensamiento complejo en los estudiantes que me pareció pertinente rescatar para la enseñanza de las artes, se caracteriza por involucrarlos en la solución colectiva respecto a un problema, situación o tema de interés global que motiva la indagación grupal. Esto me llevó a pensar en los motivos que podrían generar una indagación y dar pie a las secuencias transversales que ejemplifican mi propuesta, a partir de las características de las diferentes asignaturas, así como los intereses y necesidades de docentes y alumnos. Para ello imaginaba mi proceder y las actividades que podría llevar a cabo hipotéticamente con mis alumnos, pensando desde mi papel de docente frente a esta labor, y a la vez en el de mis compañeros docentes para que pudieran llevarlo a cabo por sí mismos con ayuda de estos ejemplos de secuencia.

La idea de motivación en mi propuesta y el tener un deseo y necesidad por aprender las artes y emprender una indagación, fue fundamental⁴⁷. He considerado la motivación como aquello que acontece internamente en los sujetos a partir de su interacción con el medio; que está asociado a su propia necesidad, y por lo tanto genera un genuino interés hacia la acción. El motivo puede ser aquel problema, idea, reto que genera un desequilibrio, se convierte en un obstáculo y motiva e interesa a resolverlo o aprender algo, lo que conducirá a los sujetos moverse en busca de eso que requiere para conseguirlo.

⁴⁷ Véase el capítulo 3, apartado 3.3, donde me referí a la enseñanza basada en la indagación y reflexioné sobre este asunto.

Al imaginar y diseñar las secuencias transversales de mi propuesta, encontré que la noción de nodo me permitía pensar y conectar con motivos de indagación artística. Bustamante (2004) ha empleado el concepto de nodo óptico, como aquello que permite conectar y establecer puentes tanto de ida como de regreso entre disciplinas para generar nuevas líneas de conocimiento mancomunado, esto es, intersecciones transdisciplinarias.⁴⁸ Tomando esta noción, determiné que los nodos marcarían la línea o ruta de indagación y podían provenir de alguna asignatura diferente a las artes, un lugar quizá más cercano y amable para partir y conectar con los conocimientos, saberes, necesidades e intereses del docente y del alumno. Este nodo, serviría como pretexto para indagar y abordar las artes estableciendo relaciones transversales que posibilitaran la interdisciplina artística a partir de él, lo que al mismo tiempo, estaría favoreciendo la integración y globalidad curricular.

De esta manera, llamé “nodos transversales” a los puntos de intersección y conexión que se podían establecer entre las diferentes asignaturas y las Artes, ya sea a nivel de conceptos, nociones, temáticas de estudio o bien, metodologías de trabajo de las diferentes asignaturas, y de los cuales surgirían la motivación y motivos de la indagación artística. Por otro lado, llamé “asignatura nodal” a aquella asignatura de la que provenía dicho nodo.

Con todo lo anterior llegué a una tipificación de los nodos transversales que pueden dar lugar a secuencias transversales de indagación artística. Estos guardan relación con las características propias de contenido y dosificación de cada asignatura escolar y los clasifiqué así:

⁴⁸ Si bien el propósito de mi propuesta no intenta llegar a la transdisciplina, la producción de nuevo conocimiento mancomunado, en términos de Bustamante (2004), permite que puedan aplicarse a las relaciones transversales e interdisciplinarias que propongo y llegarse a dar en la práctica docente, pues en último caso, se plantea superar la verticalidad, linealidad y unilateralidad del conocimiento y generar y aceptar intersecciones como la autora señala.

Tabla 7. *Nodos y relaciones transversales en los tres ejemplos de secuencia transversal de la propuesta*⁴⁹

Clasificación por el tipo de nodo	Relaciones transversales con las asignaturas nodales	Modo en que se empleó en la propuesta
1. Referente a la solución de un problema escolar, del aula o la comunidad con una finalidad formativa.	Todas las asignaturas pueden vincularse a la solución de un problema que surja de la reflexión en alguna clase, en el aula o la dinámica grupal, en la escuela, así como en la comunidad misma. La relación puede darse a partir de los planteamientos de una asignatura que oriente la indagación artística, o bien del problema mismo que impulsa a buscar relaciones con los conocimientos y contenidos de una asignatura, lo que conducirá a una indagación artística para resolverlo desde las artes. Aquí, se parte de algo externo o problema concreto emergente de interés que puede conectar transversalmente con alguna asignatura que facilite la indagación artística.	Este tipo de relación detonante se observa en el ejemplo de secuencia transversal del Tipo 1 de la propuesta.
2. Referente a la producción artística de libre elección, la marcada en algún proyecto de asignatura ⁵⁰ o bien que este podría sugerir ⁵¹ .	De todas las asignaturas podría surgir el deseo de generar un producto del aprendizaje artístico o bien una producción artística libre para abordar exclusivamente la asignatura de Artes. Asimismo, particularmente las asignaturas cuyos contenidos están organizados a manera de proyectos, sugieren producciones como solución de los mismos y que pueden ser indagados y solucionados desde el arte.	Este tipo de relación detonante se observa en el ejemplo de secuencia transversal del Tipo 2 de la propuesta.
3. Referente a la reflexión, concientización y exploración a partir de las artes sobre una	Todas las asignaturas durante su curso pueden generar interés grupal sobre alguna temática que se aborda y sugerir por su relevancia llevarla a la reflexión,	Este tipo de relación detonante se observa en el ejemplo de secuencia transversal del Tipo 3 de la propuesta.

⁴⁹ Es importante enfatizar que el trabajo transversal de Artes con otras asignaturas, se ofrece como alternativa docente para facilitar la enseñanza artística y alertar su mirada hacia el hecho de que pueden existir amplitud de detonadores que pueden motivar y conducir a una indagación artística, así mismo, para ampliar las posibilidades y espacio de trabajo de la asignatura en la práctica cotidiana. No obstante, es probable que en la medida que el maestro se adentre en esta forma de trabajo, pueda libremente realizar indagaciones artísticas sin que necesariamente las vincule con otras asignaturas.

⁵⁰ Por ejemplo en la asignatura de Español I se sugieren proyectos como la elaboración de historietas, cuentos, parodias, obras teatrales, entre otros.

⁵¹ En este caso cualquier proyecto de asignatura no artística podría abordarse desde las artes para construir conocimientos conjuntos.

temática de relevancia social, para dar una respuesta desde y a través del arte.	concientización y exploración desde y a través de las artes. Aquí se parte de la asignatura nodal y sus planteamientos que pueden indicar y dar pautas para hacer una indagación artística.	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Determinar un propósito de indagación a partir del nodo transversal.

Ahora bien, los tres tipos o rutas de secuencia transversal que advertí de acuerdo con las posibilidades de detonar indagaciones artísticas por la estructura y organización curricular de telesecundaria, guardan relación con el establecimiento de propósitos; identifiqué que había dos tipos, uno genérico respecto al tipo de nodo de la secuencia transversal de indagación artística y el otro concreto respecto al contenido específico del mismo. De este último resulta una pregunta cardinal de indagación⁵² que da lugar a la planificación-diseño y desarrollo del proceso de la que se despliegan otras preguntas. Estas últimas, resultan de las proposiciones de las asignaturas nodales; esto es, extraer nociones y asociaciones que pueden ser pensadas transversalmente, y sugerir rutas para acceder a los lenguajes artísticos. El uso de preguntas en general, va direccionando el proceso, pues permiten reflexionar sobre el mismo y sobre los aprendizajes que se van desarrollando de acuerdo con los propósitos y contenidos o aprendizajes artísticos que se busca desarrollar en cada disciplina. Las correspondencias y relaciones generadas entre disciplinas nodales y disciplinas artísticas abren posibilidades interdisciplinarias en la práctica que pueden ser variables y, en este caso, muy particulares en cada uno de los ejemplos hipotéticos de la propuesta como podrá observarse a lo largo de cada uno, a partir de los nodos y contenidos que abordan. A continuación muestro los detonadores, propósitos y pregunta cardinal de indagación de cada uno:

Tabla 8. *Secuencia Transversal de indagación artística de Tipo 1:*

Tipo de detonador	Propósito genérico	Propósito concreto
Solución de un problema escolar, del aula o la comunidad con una finalidad formativa.	Que los alumnos junto con su maestro determinen una forma de solucionar desde el arte y las posibles relaciones	Crear un vitral sonoro como solución artística formativa ante una situación hipotética o real de interés común que pueden ser:

⁵² En el siguiente apartado abordaré más detalladamente el uso de la pregunta como elemento permanente que guía el proceso de una indagación artística.

	<p>interdisciplinarias que se pueden generar en la práctica y partiendo de sus conocimientos, un problema de interés grupal, mientras desarrollan aprendizajes artísticos y se utilizan y refuerzan contenidos de la asignatura nodal, matemáticas.</p> <p>Seleccionarán conjuntamente un tipo de trabajo artístico e indagaran su propio proceso creativo como lo vive un artista para dar una solución al problema o situación que lo motivó.</p>	<p>a) Reparación del daño a un cristal o ventanal roto o garafiteado en la escuela para resarcir el deterioro y dar un mensaje positivo a la comunidad, en contraparte al mal ocasionado (maltratar y dañar vs mejorar el entorno, preservarlo y respetarlo convirtiéndolo en un espacio artístico)</p> <p>b) Solucionar la carencia de cortinas y presupuesto para colocarlas (se busca mejorar las condiciones de aprendizaje de ese salón y que trascienda en forma de un mensaje positivo para generaciones venideras sobre el cuidado y mejoramiento de los espacios haciéndolos agradables y dándoles una identidad propia).</p>
Pregunta cardinal de indagación		
<i>¿Qué características tienen los vitrales y cómo podríamos crear nuestro propio vitral en el aula para transmitir con él un mensaje sobre la importancia del bienestar en la comunidad?</i>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. *Secuencia Transversal de indagación artística de Tipo 2:*

Tipo de detonador	Propósito genérico	Propósito concreto
<p>Producción artística de libre elección o marcada en algún proyecto de asignatura.</p>	<p>Que los alumnos vivan un proceso creativo para llegar a una composición artística interdisciplinaria, donde el docente guía el proceso en función de uno o varios trabajos o prácticas artísticas seleccionadas. Esto sirve de apoyo al docente para el diseño de la ruta a seguir y acompañar a los alumnos en el cumplimiento del propósito de un proyecto de una asignatura nodal desde el arte y sus posibilidades interdisciplina.</p>	<p>Que los alumnos pongan en práctica e integren los conocimientos trabajados en el bloque II: <i>La nutrición</i> para la elaboración de una guía alimentaria familiar que los llevará a conocer los recursos y tradiciones alimentarias de la región. Con base en ellos, se diseñará un modelo artístico interdisciplinario que contribuya a mejorar la alimentación y salud en su familia.</p>
Pregunta cardinal de indagación		
<i>¿Cómo podríamos explorar la noción de nutrición desde las artes y generar una guía alimenticia artística que contribuya a mejorar nuestra salud y la de la familia?</i>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. *Secuencia Transversal de indagación artística de Tipo 3:*

Tipo de detonador	Propósito genérico	Propósito concreto
Reflexión, concientización y exploración desde las artes sobre una temática de relevancia social para dar una respuesta desde y a través del arte.	Propiciar experiencias en que los alumnos vivan procesos creativos que les brinden herramientas de conocimiento, práctica y producción con los diferentes lenguajes artísticos y puedan solucionar un planteamiento en una composición libre final relacionada con un problema o tema de interés global. Se trabajará en el proceso, de la mano con otra asignatura nodal, tejiendo relaciones transversales que posibiliten la interdisciplina artística para el desarrollo de aprendizajes paralelos y conjuntos.	Que los alumnos realicen composiciones libres empleando los lenguajes de las artes como vías de comunicación y expresión, para informar y concientizar sobre las formas de contaminación, el deterioro ambiental y sus consecuencias.
Pregunta cardinal de indagación		
<i>¿De qué manera las artes han problematizado y trabajado con el tema de la contaminación y el deterioro ambiental y cómo podría yo también hacerlo para informar y concientizar a mi comunidad sobre él?</i>		

Fuente: Elaboración propia

4.2.3 Búsqueda de relaciones transversales para indagar y desarrollar un proceso creativo.

Interdisciplina y transversalidad son medios que pueden favorecer una enseñanza más integral y al mismo tiempo facilitarla como se ha reflexionado en el capítulo 2, pues el conocimiento de una disciplina no se restringe sino que permite ser atravesado por saberes de distinta naturaleza; gracias a ello las perspectivas de estudio no están sesgadas por una disciplina sino que se abren al enriquecimiento mutuo; por otro lado, permite abordar contenidos complejos de modos más abiertos y flexibles que favorecen su comprensión y amplían su perspectiva de estudio. En la propuesta, adopté el uso de nodos transversales como una forma en que puede propiciarse la práctica interdisciplinaria y favorecer esta perspectiva.

Como ya he mencionado en el tercer capítulo, existen orientaciones transversales en los programas de estudio, no obstante, estas están planteadas en un discurso muy general, que difícilmente se lleva a la práctica, pues las asignaturas se siguen abordando por separado. De esta manera, cuando pensé mi propuesta consideré que

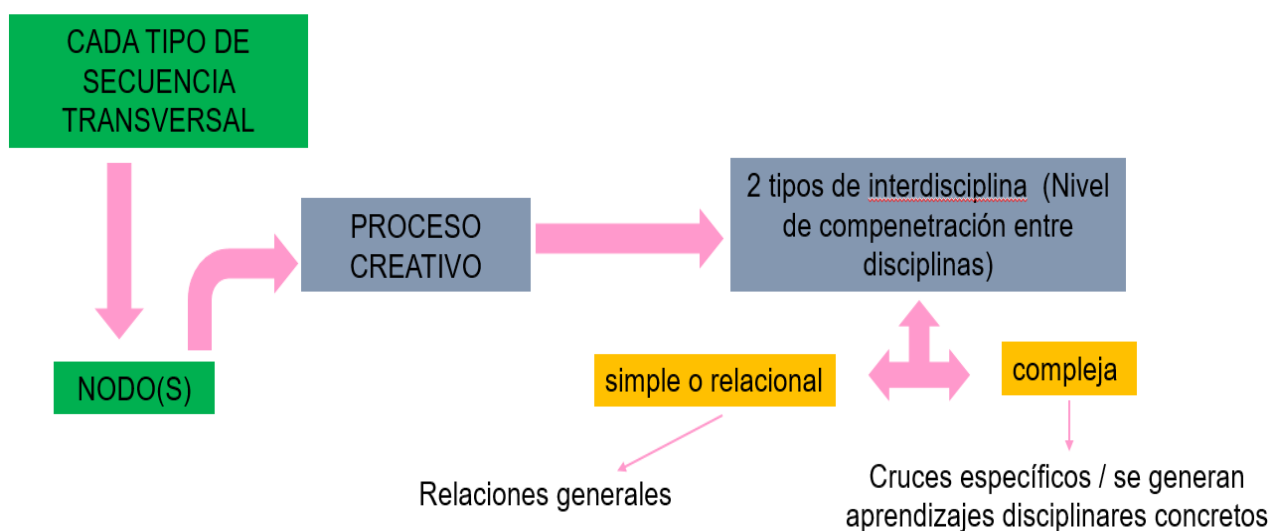
al trabajar las artes desde la posibilidad de la interdisciplina y de la mano con otras asignaturas, aquellos ejes transversales que debían atravesar el currículo según el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de Artes, podían enseñarse a partir del vínculo entre temas de estudio que hicieran efectivo este cruce, por lo que la transversalidad e interdisciplina puede generarse en la práctica, en una relación estrecha y casi inseparable. La primera, la transversalidad, corresponde a los énfasis con que se miran los contenidos del curriculum y su potencial para establecer vínculos entre disciplinas; la segunda, la interdisciplina, al cómo trabajar dichos contenidos en una relación mancomunada (Bustamante, 2004). Así, podemos entender la interdisciplina como los modos posibles de accionar y tejer las relaciones transversales del conocimiento dentro de un proceso, mientras que la transversalidad sirve a esta, para trazar una línea de exploración de contenidos entre disciplinas que permite entrecruzamientos, ya sea a nivel conceptual, material, instrumental, emotivo, pragmático, técnico o metodológico.

De esta manera, las posibles relaciones transversales e interdisciplinarias que podrían tener lugar, podrían surgir de los nodos y los procesos creativos que se desencadenarían en cada una de las secuencias transversales; es decir, a partir de la asignatura nodal o nodos temáticos que las originaron para desencadenar una experiencia artístico-creativa. Busqué que los contenidos tanto de la asignatura nodal como de las disciplinas artísticas compartieran y atravesaran mutuamente sus campos de conocimiento en las actividades sugeridas para crear relaciones de aprendizaje entre ellos, a partir de la exploración de conceptos, nociones, ideas, técnicas y materiales propios de su campo.

A partir de estas relaciones generales podemos distinguir en las secuencias transversales dos tipos de interdisciplina por el nivel de compenetración entre disciplinas, que guardan relación con los nodos transversales, y la manera de abordarlos desde las disciplinas artísticas en cada ejemplo. La primera la he denominado interdisciplina simple o relacional y tiene lugar durante la primera fase de las secuencias transversales y sus actividades específicas. Se refiere un primer acercamiento entre disciplinas que permite visualizar relaciones entre ellas a propósito del nodo transversal general (tema, concepto o problema) y la perspectiva desde a

cual se mira y aborda. Este primer acercamiento puede darse mediante la búsqueda de información, de actividades lúdicas o bien de situaciones de aprendizaje dirigidas a conectar ese nodo con los mecanismos sensoriales y perceptivos propios de los lenguajes artísticos que se desean introducir a la indagación; de manera que la preparen, y lleve a cuestionamientos que la desencadenen. La he llamado de esta manera, pues si bien en ella se desencadenan procesos de asociación y pensamiento reflexivo sobre los vínculos entre los diferentes campos de estudio, no hay una compenetración y elaboración concreta y específica de aprendizajes, sino la sensibilización y preparación previa hacia los mismos. La segunda forma de interdisciplina la he llamado compleja y se genera durante la segunda y tercera fase de las secuencias transversales y sus respectivas actividades. La he nombrado de esta manera, no porque implique un grado de dificultad superior, sino porque es donde surgen cruces disciplinares más específicos y dirigidos a propiciar los aprendizajes disciplinares necesarios concretos, así como los derivados del proceso creativo, que lleven al cumplimiento del propósito de la secuencia transversal mediante la indagación artística. La búsqueda de información y el empleo de una metodología de trabajo con los lenguajes artísticos que involucra el uso de los materiales, técnicas, recursos y estrategias propias de cada uno, en su conjunto, caracterizan el proceso de indagación en las secuencias transversales propuestas.

Figura 4. Proceso para indagar y desarrollar un proceso creativo



Fuente: Elaboración propia

Los modos y momentos en que se generan estas relaciones simples y complejas son particulares para cada uno de los tres tipos de secuencia propuestas, pues cada una tiene un detonador y características propias respecto a la asignatura nodal. No obstante, hay en los tres tipos las ya mencionadas relaciones de intercambios donde, la ciencia, por un lado, comparte su lenguaje con las artes para visibilizar una realidad y, a su vez, las artes prestan su lenguaje a la ciencia para hacer tangible lo que ella no alcanza a mostrar o hacerlo de un modo distinto, para crear un lenguaje y soluciones comunes a un propósito de indagación. Con ello se buscan desarrollar una comprensión integral tanto del fenómeno científico como del artístico, enmarcado en una visión global del mundo, el conocimiento y la realidad⁵³.

Estas interacciones se dieron de la siguiente manera en los tres tipos de secuencia:

➤ *Secuencia transversal Tipo 1:*

En este ejemplo se propone trabajar relaciones transversales e interdisciplinarias entre Matemáticas, Artes visuales y Música. El nodo que marca la ruta transversal es la noción de “vitral”, que aparece como una referencia de estudio dentro de una de las secuencias de la asignatura de Matemáticas clasificada entre las asignaturas organizadas en secuencias cortas. El vitral, también es tocado en el libro de Apuntes de Artes Visuales I. Este nodo transversal permite partir de él como una opción para resolver un problema que es el de reparar de un cristal dañado en el aula o la escuela, o bien el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje en el aula por falta de cortinas donde además se promueva la reflexión y concientización sobre el cuidado y mejora de los espacios escolares. A partir de este nodo se derivan otras nociones temáticas nodales más particulares para establecer puentes de conexión y asociación entre las tres disciplinas y así llegar a la creación de un vitral desde una perspectiva artística ligada al cubismo.

⁵³ Bohm (2009) ha planteado la relación arte-ciencia. Una obra de arte como una teoría científica son totalidades coherentes que producen armonía, deleite y formas de belleza y verdad desde su propia perspectiva. Plantea que el arte ofrece una posibilidad para retornar a un espíritu que conciba la vida como un conjunto y que, tanto el artista requiere una actitud científica para su trabajo, como el científico una artística en el suyo, donde, la ciencia pueda desde sus estructuras y formas de percibir el entorno y la naturaleza “convertirse en los cimiento de futuras creaciones artísticas en un plano superior” (p.76) y, el arte, ofrezca a la ciencia otro prisma para ver la estructura desde “un plano sensorial, que puede aplicar...[al] campo experimental...[y] crear nuevas ideas abstractas del espacio, del tiempo y de la organización de la materia” (p.80).

En el ejemplo se muestran relaciones posibles de aprendizaje entre la matemática con el arte vitral y las artes en general. La composición o producción artística que resultase del cumplimiento del propósito, conllevan al desarrollo de conocimientos de las disciplinas artísticas que a su vez implica y refuerza conocimientos de las matemáticas ya trabajados o tocados en algún momento del ciclo escolar.

Tabla 11. *Relaciones transversales para la indagación artística interdisciplinaria en la secuencia transversal tipo 1.*

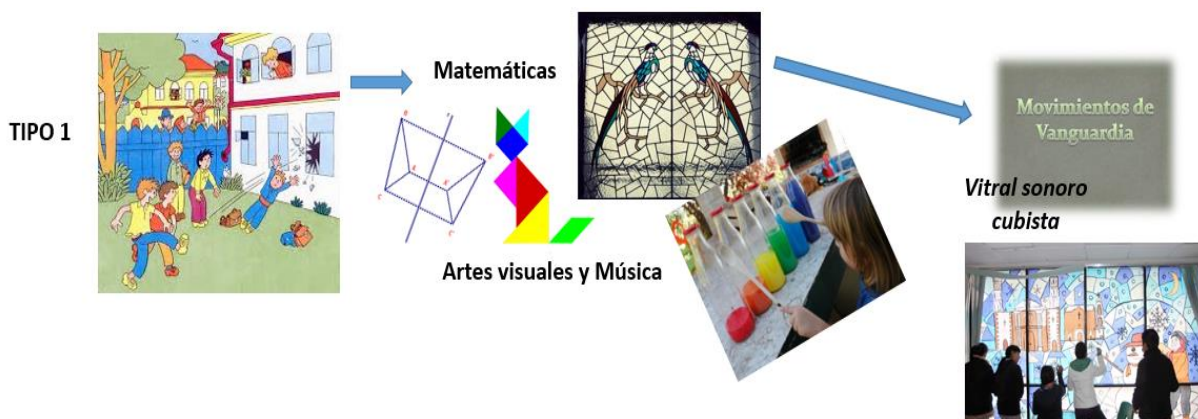
Tipo de nodo	Solución a un problema en el aula
Nodo transversal de la indagación	El vitral-Arte-repara, arte urbano
Ejes nodales de estudio derivados	Preguntas de indagación dentro del proceso Figuras geométricas simétricas y asimétricas, tangram, simetría axial
Asociaciones y correspondencias transversales de estudio para la indagación en Artes Visuales	Preguntas de indagación dentro del proceso Simetría= espejo Figura= formas/piezas Rompecabezas= imagen Asimetría= cubismo (fragmentación, superposición, proyección, perspectiva)
Asociaciones y correspondencias transversales para la indagación en Música	Preguntas de indagación dentro del proceso Simetría= eco Figuras= formas/sonidos-piezas Pulso, acento= ritmo Colores= altura/intensidad/timbre Melodía= rompezabezas Asimetría= cubismo (ruptura de estructura, disonancia)
Composición	Vitral sonoro cubista ⁵⁴

Fuente: Elaboración propia

Gráficamente el proceso se da de la siguiente manera:

⁵⁴ Trabajo resultante que se propone y apunta a la abstracción mediante elementos del cubismo, movimiento de vanguardia en el arte para la composición interdisciplinaria. Puede consultarse para su mejor comprensión la secuencia transversal Tipo 1 y la manera como se podría llevar a los alumnos a la comprensión creativa de la misma desde la indagación artística.

Figura 5. Proceso creativo de la secuencia transversal Tipo 1



Fuente: Elaboración propia

➤ *Secuencia transversal Tipo 2:*

En este ejemplo se propone trabajar relaciones transversales e interdisciplinarias entre Ciencias I (énfasis en Biología) con Teatro, Danza y Artes visuales. El nodo que marca la ruta transversal es el tema de “La nutrición” que corresponde al Bloque II de estudio de la asignatura nodal, Ciencias. Se toma en este caso el proyecto de la secuencia propuesto al final del bloque donde se busca reforzar los contenidos del mismo y aplicarlos en el mejoramiento de la salud familiar mediante una guía alimentaria.

Este propósito de proyecto define el de la secuencia de indagación artística que es abordado desde el enfoque propuesto, donde se trabajan ambas asignaturas (Biología-Artes) paralelamente hacia la consecución de un mismo propósito. A partir de este nodo se van recuperando otras nociones temáticas nodales más particulares abordadas en las diferentes secuencias del Bloque II de Ciencias para establecer puentes de conexión y asociación con las tres disciplinas artísticas seleccionadas, y deriva en un diseño híbrido o modelo artístico interdisciplinario que contribuye a mejorar la alimentación y salud familiar (Danza-instalación performance).

Esta composición y su proceso creativo intentan mostrar una de las formas en que las disciplinas pueden trabajar de la mano dentro de un proyecto y el cumplimiento de su propósito. Las relaciones de aprendizaje entre la Biología y las Artes permiten el desarrollo de conocimientos de las disciplinas artísticas que a su vez implica y refuerza

conocimientos de la Biología ya estudiados en algún momento del ciclo escolar para generar algo nuevo con ellas, pues ambas disciplinas prestan su lenguaje para producir conocimiento de otro orden; esto es, que la biología comparte sus conceptos a las artes para explorar y comprender el fenómeno de la salud y la alimentación, y las artes prestan sus lenguajes y metodologías a la biología para generar experiencias educativas y estéticas que lleven al pensamiento reflexivo, concientización y comprensión sensible sobre su campo y, en conjunto, encontrar nuevas vías para producir y comunicar esos aprendizajes.

Tabla 12. *Relaciones transversales para la indagación artística interdisciplinaria en la secuencia transversal tipo 2.*

Tipo de nodo	Producción artística en vinculación a los propósitos de un proyecto de asignatura
Nodo transversal de la Indagación	Nutrición- Guia alimentaria
Ejes nodales de estudio derivados	Guia alimentaria, dieta balanceada, recursos de la comunidad, nutrientes, alimentos y salud, equilibrio-dieta balanceada, desequilibrio-trastornos alimenticios
Asociaciones y correspondencias transversales de estudio para la indagación en Teatro	Preguntas de indagación dentro del proceso Comunidad= escenarios Producción, venta y preparación de alimentos= personajes y acciones Alimentación= gestos, actitudes, emociones Alimentación familiar= narrativas no verbales Narrativa no verbal= performance Objetos= símbolo
Asociaciones y correspondencias transversales para la indagación Danza	Preguntas de indagación dentro del proceso Plantas, animales, bolo alimenticio, nutriente, humano, digestión= movimiento Balance, energía= equilibrio, posibilidades y calidades de movimiento Enfermedad= desequilibrio posibilidades y calidades de movimiento Narrativa no verbal y objetos relacionales= danza contemporánea y clásica Objetos= símbolo

<p>Asociaciones y correspondencias transversales de estudio para la indagación en Artes Visuales</p>	<p>Preguntas de indagación dentro del proceso Nutrientes y alimentos= imagen Plato del bien comer= composición, equilibrio elementos compositivos, proporción y color Alimentos de la comunidad= bodegón Técnica, material mensaje asociado al alimento-símbolo Objetos= instalación</p>
<p>Composición</p>	<p>Danza-instalación performance⁵⁵</p>

Fuente: Elaboración propia

Gráficamente el proceso se da de la siguiente manera:

Figura 6. Proceso creativo de la secuencia transversal Tipo 2

TIPO 2



Fuente: Elaboración propia

➤ *Secuencia transversal Tipo 3:*

En este ejemplo se propone trabajar relaciones transversales e interdisciplinarias entre Geografía, Artes visuales, Teatro, Música y Danza. El nodo que permitió trazar la ruta transversal fue el tema de la “Contaminación y el deterioro ambiental” que corresponde a una de las secuencias de la asignatura nodal, Geografía, clasificada entre las asignaturas organizadas en secuencias largas. El tema general de la secuencia elegida para el ejemplo, así como sus subtemas de estudio que la

⁵⁵ Corresponde a un trabajo y práctica artística híbrida interdisciplinaria que apunta a las formas contemporáneas de las artes que busca generar reflexiones a partir de involucrar al espectador como participante. En este ejemplo los alumnos son los creadores pero, al mismo, tiempo participan y completan el sentido de su propia composición. Puede consultarse para su mejor comprensión la secuencia transversal Tipo 2 y la manera como se podría llevar a los alumnos a la comprensión creativa de la misma desde la indagación artística.

componen, marca los vectores del trabajo pues se toman como pautas para convertirlos en motivos de indagación artística cuyo propósito corresponde al de la secuencia de aprendizaje y la sección final *Lo que aprendimos*⁵⁶ donde se proponen actividades para llevar el aprendizaje a la realidad concreta del alumno y su comunidad. En este caso, el propósito consiste en realizar una campaña informativa para que la escuela, comunidad, amigos y familiares conozcan las causas del deterioro ambiental y los problemas que genera. La secuencia transversal se desarrolla a partir del trabajo ordinario de la secuencia nodal y sus sesiones en que se divide, pero trabajándose sesión a sesión alternadamente con Artes dentro de los espacios y tiempos curriculares previstos⁵⁷. Primero se trabaja la sesión de la asignatura nodal (Geografía) donde se sugieren conexiones transversales con una de las disciplinas artísticas con que hará pareja y después la sesión correspondiente de Artes con énfasis en dicha disciplina elegida y en transversalidad o conexión con el nodo temático proveniente de su sesión pareja de Geografía. Se sigue esta dinámica metodológica hasta concluir el número de sesiones que conforman la secuencia de la asignatura nodal que paralelamente corresponde a la indagación artística conjunta Geografía-Artes. Las pautas para establecer puentes de conexión y asociación entre ambas disciplinas las da la asignatura nodal y el subtema de contenido que se aborda en cada sesión de donde se toman ideas que puedan evocar los diferentes lenguajes artísticos para su exploración y descubrimiento de relaciones y llegar a composiciones artísticas interdisciplinarias en cadena siguiendo interacciones de recursividad entre cada pareja (bina) de sesiones lo que puede posibilitar la interdisciplina⁵⁸. En este

⁵⁶ Los Libros del Alumno de Telesecundaria están organizados por secuencias divididas por sesiones que a su vez contienen secciones que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje como expliqué en el punto 1.6.2. Las secuencias de Geografía se componen de tres secciones: *Para empezar* donde se plantea una actividad, situación o reflexión temática que introduce al aprendizaje; en la sección *manos a la obra* donde se abordan los contenidos y subtemas de estudio mediante actividades que se complementan con breves textos de apoyo; la sección *Lo que aprendimos* donde busca que el alumno lleve lo aprendido a su realidad concreta y se propone alguna actividad o acción para contribuir a mejorar, informar o concientizar sobre el tema de estudio.

⁵⁷ Para tener más claridad puede observarse en el ejemplo de secuencia transversal Tipo 3 como se sugiere realizar esta organización (1ª fase y nota explicativa que se encuentra al final de la sesión 9, 2da fase).

⁵⁸ En el ejemplo de secuencia transversal Tipo 3, la primera bina se propuso el trabajo de la relación transversal entre Geografía y Artes Visuales, en la segunda Geografía y Teatro con la mediación de los trabajos realizados en Artes Visuales, en la tercera Geografía y Música con la mediación de los trabajos

proceso paralelo de trabajo Geografía-Artes, que corresponde a la segunda fase de la secuencia transversal, se busca generar relaciones interdisciplinarias cada vez más compenetradas o complejas. A su término, los alumnos no solo se han sensibilizado y vivido procesos creativos interdisciplinarios con énfasis en cada una de las disciplinas artísticas, sino que habrán comprendido el proceso metodológico de la indagación y los recursos de que disponen, para ponerlos en juego y llegar a una composición libre vinculada al arte comprometido como solución y tercera fase de la secuencia transversal de indagación artística. La composición o producción resultante y el cumplimiento del propósito de la secuencia transversal conlleva al desarrollo paralelo de conocimientos de la disciplina nodal durante los tiempos que lo marca la programación de telesecundaria y el programa, y de las cuatro disciplinas artísticas, donde se abordan diversos contenidos del programa de manera flexible en torno a las necesidades que se derivan de la propia indagación artística.

Tabla 13. *Relaciones transversales para la indagación artística interdisciplinaria en la secuencia transversal tipo 3*

Tipo de nodo	Reflexión y concientización desde las artes sobre un tema de relevancia
Nodo transversal de la indagación	Contaminación y deterioro ambiental-campaña ambiental
Ejes nodales de estudio derivados	Contaminación y deterioro ambiental; Contaminación atmosférica y calentamiento global; Contaminación del agua; Contaminación del suelo-pérdida de biodiversidad (flora y fauna en extinción); Problemas ambientales de una ciudad; Causas del deterioro ambiental y cómo preservar el ambiente; Campaña de información y concientización
Asociaciones y correspondencias transversales de estudio para la indagación en Artes Visuales	<i>Contaminación y deterioro ambiental:</i> Imagen libro= preguntas de indagación-imagen, elementos, lenguaje visual, comunidad y arte visual Indagación de campo-observación de la comunidad= imagen visual-mental, palabras-asociaciones Texto-sujeto= pensamiento visual Texto-imagen(visual-mental)= dibujar -exploración de técnicas

realizados en Artes Visuales y Teatro y en la cuarta Geografía y Danza con la mediación de los trabajos realizados en Artes Visuales, Teatro y Música.

	<p>Revelación (trabajos artísticos en que se apoyó el docente)= elementos visuales (luz, temperatura, textura, materia, forma, tamaño o medida), elementos compositivos (dirección, posición, espacio, equilibrio o peso), elementos sintácticos (expresión, representación, significado, intención-función)</p>
<p>Asociaciones y correspondencias transversales de estudio para la indagación en Teatro (en conexión interdisciplinaria con Artes Visuales)</p>	<p><i>Contaminación atmosférica y calentamiento global:</i></p> <p>Imágenes (fotografías libro Geografía) y video seleccionado por el docente= preguntas de indagación-escenarios, personajes, situaciones, teatro y vida Indagación de campo-registro fotográfico digital o impreso, video y/o entrevistas= escenarios reales Imaginar-proponer =hacer cómo Dibujos de artes visuales= secuencia narrativa (escenarios-historias-personajes)= guion= microhistoria teatral Revelación (volver a mirar video inicial) = elementos del teatro (escenarios, contextos, situaciones, narrativas no verbales, personificación de personajes, gestos, intenciones, guion teatral, montaje, elementos para mirar teatro</p>
<p>Asociaciones y correspondencias transversales de estudio para la indagación en Música (en conexión interdisciplinaria con Artes Visuales y Teatro)</p>	<p><i>Contaminación del agua:</i></p> <p>Sesión nodal: Texto libro-agua= preguntas de indagación-paiaje sonoro, sonoridades distintas, fuentes de sonio, sonido musicalidad. Indagación de campo- registros de audio, piezas musicales que hablen de la contaminación = sonidos de la contaminación</p> <p>Sesión artística: Experimentos sonoros (juegos y exploraciones)= posibilidades sonoras, pulso y acento (ritmos) melodía Micro-historia teatral="sound track de la historia" (pieza musical en movimiento) / "micro-obra sonoro-teatral" (contar una historia con sonidos) Revelación (trabajo seleccionado-Stomp show)=paisaje sonoro, cualidades del sonido, pulso, acento, ritmo, melodía, percusión vocal y corporal, sonoridad con objetos y objetos relacionales (posibilidades de sonido), pieza musical y estructura de una pieza musical</p>
<p>Asociaciones y correspondencias transversales de estudio para la indagación en Danza (en conexión interdisciplinaria con Artes Visuales, Teatro y Música)</p>	<p><i>Contaminación del suelo-pérdida de biodiversidad (flora y fauna en extinción):</i></p> <p>Sesión nodal: Animales= preguntas de indagación-movimiento, posibilidades de representación y dancísticas Indagación de campo-flora y fauna de la comunidad o México en peligro de extinción-documentar con imágenes fijas y/o en movimiento de animales y plantas= movimiento</p>

	<p>Sesión artística: Escenario-espacio geográfico= cuerpo y movimiento (Los cuerpos esculpen el espacio, el espacio esculpe los cuerpos) Plantas y animales en peligro de extinción=posibilidades y calidades de movimiento Cuerpos y sonidos en relación=hábitat-biodiversidad= historias en movimiento Objetos relacionales, segmentos corporales, cuerpos y formas, sonoridades, micro-obras teatrales, sonidos y/o canciones de la contaminación (sesión de música) = show de sombras (manos bailarinas/juego de manos no siempre son de villanos) / danza de teatro de sombras(danzando a oscuras) Revelación (videos de trabajos artísticos seleccionados por el docente, video ya visto (Geografía) y montaje dancístico teatral-visual (documentación en video del trabajo final de los alumnos)= posibilidades y calidades de movimiento, mimesis y abstracción en el movimiento, posibilidades de representación y dancísticas, montaje de una danza</p>
<p>Asociaciones y correspondencias transversales de estudio con las cuatro disciplinas para la integración de la indagación conjunta Geografía-Artes</p>	<p><i>Problemas ambientales de una ciudad; causas del deterioro ambiental y cómo preservar el ambiente, campaña de información y concientización:</i></p> <p>Sesión nodal: Integración de lo aprendido= revisión y reflexión (preguntas de indagación de cada sesión artística)</p> <p>Sesión artística: indagación complementaria, usos y aportaciones de las composiciones o trabajos artísticos realizados (Geografía-Artes)= el arte comprometido, composición libre</p>
<p>Composición</p>	<p>Propuesta libre de arte comprometido⁵⁹</p>

Fuente: Elaboración propia

Gráficamente el proceso se da de la siguiente manera:

⁵⁹ Tipo de práctica artística contemporánea que proviene de la reflexión pragmática y ético-política sobre el arte y la búsqueda de modos de expresión y representación que lleve a los individuos a la conciencia y participación activa sobre problemas de interés social y global. Puede consultarse para su mejor comprensión la secuencia transversal Tipo 3 y la manera como se podría llevar a los alumnos a la comprensión creativa de la misma desde la indagación artística.

Figura 7. Proceso creativo de la secuencia transversal Tipo 3



Fuente: Elaboración propia

4.2.4 Organizar la secuencia transversal de aprendizaje: fases y momentos de la indagación

He mencionado que no solo pretendí generar rutas acorde a las posibilidades de trabajo de las asignaturas en telesecundaria, sino que también busqué sistematizar genéricamente esas rutas metodológicas para que el docente pueda seguirlas y recrearlas en su aplicación lo cual, lejos de convertirla en una propuesta cerrada o instruccional, pretende darle la cualidad de ser flexible.

Los ejemplos están desarrollados extensamente porque describen a detalle el proceso de aprendizaje que podría seguirse y se pretende sea significativo, interdisciplinario y transversal. Se explica al docente la finalidad pedagógica y didáctica de cada actividad y su relación con las anteriores dentro del proceso mismo y se ofrecen los ejemplos de posibles actividades y maneras de llevarlas a cabo; se parte de la idea de que no se tiene mucho conocimiento sobre las disciplinas artísticas y cómo enseñarlas. Adicionalmente se pone a su disposición las fuentes de consulta de mi propia indagación en el diseño que me inspiraron alguna actividad propuesta, ejemplifican algún ejercicio o que puede ampliar la información al respecto. De esta manera el material va formando al docente en el proceso de planeación de la enseñanza basada en la indagación como yo lo fui viviendo.

He empleado el término *Secuencias transversales de indagación artística interdisciplinaria* para referirme a los tres ejemplos que presento como rutas posibles para trabajar las artes, donde se parte de ejes transversales (nodos) provenientes de

las secuencias de aprendizaje de otras asignaturas del currículo, y realizar indagaciones artísticas a partir de ellas, lo que lleva a un trabajo paralelo y transversal con otras asignaturas. El término secuencia de aprendizaje equivaldría al de secuencia didáctica abordado en el tercer capítulo, pero lo nombro así porque es el término usado en los libros de telesecundaria para la organización y el desarrollo de los contenidos y actividades en todas las asignaturas, lo que puede ser más familiar al docente en su comprensión.

Determiné fases y momentos genéricos en los tres tipos de secuencia transversal donde se trabajan alternadamente con las disciplinas artísticas a manera “bucle recursivo” (Morín, 2006, referido en Ortega, 2009), de ida y vuelta (Bustamante 2004) donde cada acción sirvió como detonador a la siguiente, de acuerdo a los principios de interacción y continuidad de Dewey (1998) que llevan al crecimiento y donde una actividad precede a otra en un flujo constante para generar experiencias educativas. Como se revisó en el tercer capítulo, la secuencia es una modalidad de trabajo que favorece el aprendizaje en el aula mediante la planificación de actividades de diversa índole en tres momentos básicos: inicio, desarrollo y cierre. Para definir la función pedagógica de estos tres momentos, hice correspondencias con las nociones y etapas que propone Hilda Taba (1974) también ya descritas⁶⁰ que son: la *Introducción, descubrimiento y motivación* que corresponderían con el momento de inicio; el *desarrollo, análisis y estudio* relacionados con el de desarrollo en conjunto con la de *generalización*, y, por último; la *aplicación, resumen o culminación* concordantes con el momento de cierre:

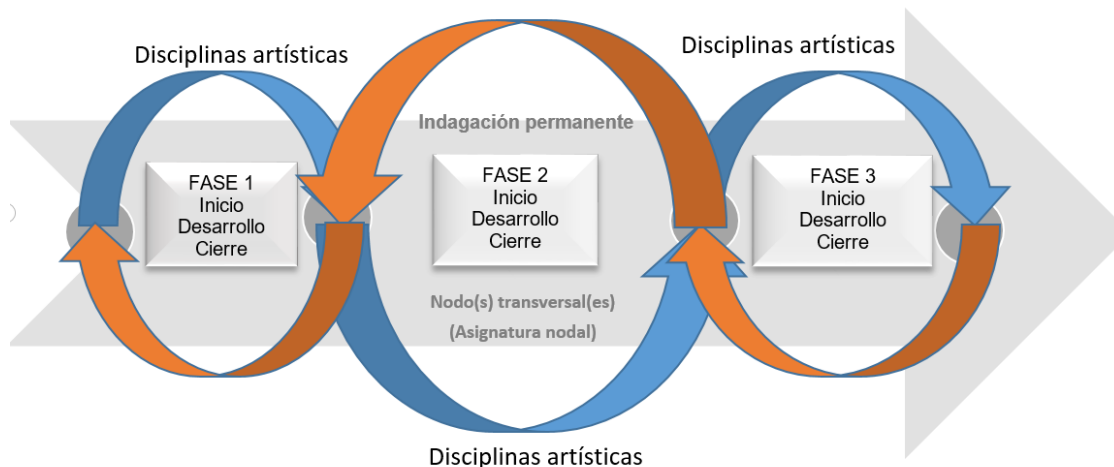
De esta manera, son tres las fases de las secuencias transversales de indagación artística que guardan una doble relación de inicio, desarrollo y cierre donde se van generando los ya mencionados cruces y relaciones transversales e interdisciplinarias:

1. Tejiendo Conexiones.
2. Vivir las Artes.
3. Comunicando la experiencia.

⁶⁰ Capítulo 3, apartado 3.1.1.

Cada fase a su vez guarda esta misma relación de inicio, desarrollo y cierre que compone a cada una como se muestra en la Figura 2:

Figura 8. Proceso recursivo de las secuencias transversales



Fuente: Elaboración propia

Aunque hay ligeras variaciones entre un tipo de secuencia transversal y otra, en general, la primera fase que he llamado “Tejiendo Conexiones” corresponde a una sensibilización inicial donde se busca que el alumno conecte con el nodo transversal, lo conozca, valore su importancia y detone su interés (inicio); en un segundo momento (desarrollo) se busca la relación del nodo con las artes, visualice y se interese en los posibles vínculos para indagarlo desde ahí, en un tercer momento (cierre) se define o visualiza una ruta de la secuencia transversal de indagación artística.

En la segunda fase, “Vivir las Artes” se entra al trabajo interdisciplinario entre dos, tres o hasta las cuatro disciplinas artísticas, las que el docente desee o requiera involucrar; se trata de que el alumno viva las artes a través de procesos creativos. El nodo facilita y marca pautas para generar los cruces disciplinares. Entre los tres momentos de esta segunda fase (inicio, desarrollo y cierre) se genera la interdisciplina simple o relacional a partir del nodo, mediante actividades sensibilizadoras de calentamiento y/o la actividad lúdica previa al trabajo con los lenguajes artísticos; después tiene lugar la interdisciplina compleja mediante la exploración,

experimentación y composición⁶¹ artística, donde de la práctica vivencial se pasa a la revisión e indagación teórica (actividades de estudio⁶²), que completa el proceso de aprendizaje; finalmente se llega en un tercer momento a la comunicación de la composición de los alumnos, revelación o muestra de algún trabajo artístico que orientó o dio pautas al docente para guiar el proceso, así como la reflexión final tanto de sus producciones como del trabajo o práctica artística revelada⁶³. En esta fase entran en juego las herramientas y estrategias metodológicas propias de la enseñanza artística tomadas de la línea formativa de la Maestría reconfiguradas en la propuesta que detallaré más adelante.

En la tercera fase “Comunicar la experiencia” que corresponde a la consumación de la experiencia pues se da la comunicación de la composición o producto artístico realizado en una intención de hacer público lo privado y una metacognición⁶⁴ sobre el proceso vivido y los aprendizajes desarrollados durante la secuencia. En esta última fase tiene lugar otro proceso de exploración, experimentación y composición de la producción final que se presentará y que es más evidente en la secuencia transversal tipo 1 (vitral sobre el cristal real y sonorización) y tipo 3 (trabajo o práctica de elección libre que se definirán y llevará a cabo) ya que, en la de tipo 2 (danza-instalación performática), en esta última fase y tras la exploración y experimentación previa, solo se hace el montaje y preparativos para su ejecución, que se convierte realmente en el momento de composición por ser una práctica de carácter efímero.

La distribución de estos tres momentos generales varía en cada uno de los tipos de secuencia propuesta pero, en general, los contiene la fase en su conjunto. Durante la segunda y tercera fase de la secuencia transversal se desarrollan los aprendizajes artísticos mediante la actividad práctica sucedida por la indagación teórica de lo vivido para poder reconocer, nombrar y apreciar lo que se lleva a cabo, asimismo, entre las exploraciones y la composición hay permanentemente momentos para observar y

⁶¹ Momentos que conforman la parte práctica de los seminarios especializados de la Maestría en la línea de Educación Artística del CENART mencionados en el capítulo 3.

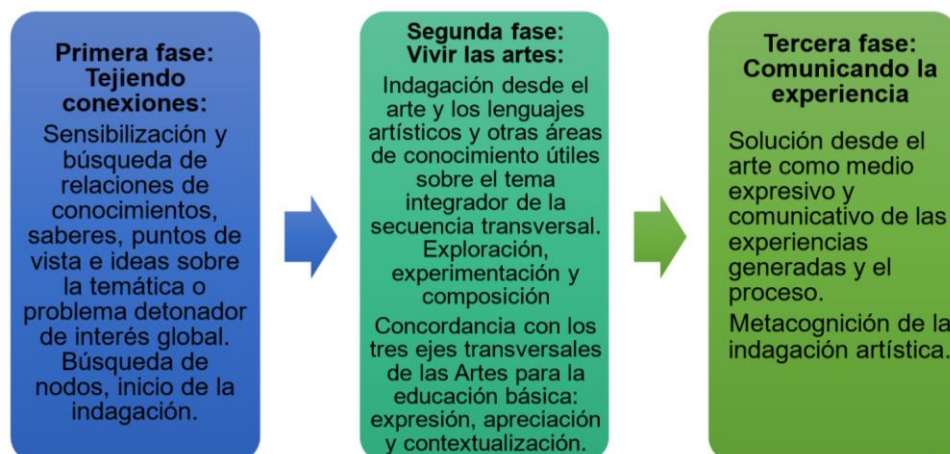
⁶² Serán referidas este tipo de actividades en el siguiente apartado.

⁶³ Se explicará la función reveladora de trabajos artísticos como actividad en el siguiente apartado.

⁶⁴ En el apartado 3.3 se habló sobre la metacognición en los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la indagación.

comentar⁶⁵ lo que se va generando en el proceso. Asimismo hay un trabajo desde los tres Ejes de la enseñanza de las artes en la educación Básica: expresión, apreciación y contextualización⁶⁶. La estructura general descrita puede apreciarse a continuación:

Figura 9. Las fases de las secuencias transversales



Fuente: Elaboración propia

Finalmente la actitud indagadora y reflexiva es permanente, mediante la búsqueda de fuentes de información, el uso pedagógico de la pregunta, el diálogo y la práctica artística desde el contacto con los trabajos y prácticas artísticas, así como la interacción desde la vivencia con las técnicas y materiales de las artes para vivir procesos creativos. Estas son algunas herramientas y estrategias que forman parte de las actividades en cada una de las fases mencionadas.

4.2.5 Los vectores pedagógicos y didácticos para guiar la indagación.

El aprendizaje artístico y de cualquier otra disciplina puede ser favorecido cuando se aborda desde relaciones participativas horizontales y equilibradas entre docente y alumno, donde este último, es la prioridad y da sentido a la práctica docente. Por ello, llamamos proceso enseñanza-aprendizaje y no solo enseñanza, al dispositivo mediante el cual la planificación y acción docente acompaña y guía al alumno para la consecución sus propios logros educativos y de crecimiento personal. Dewey (1938) plantea esta relación mediadora del docente con el alumno para generar experiencias que contemplen los principios de interacción y flujo, y conlleven a un crecimiento

⁶⁵ Se explicará la función de esta actividad en el siguiente apartado.

⁶⁶ Estos ejes se han descrito en el apartado 3.2.

positivo del alumno.⁶⁷ Este crecimiento y consecución de logros busca ser pertinente, es decir, ligado a los deseos, intereses y necesidades de los alumnos, a la vez que eficaz en tanto a lo que es importante conocer, saber hacer y saber ser del educando, de acuerdo con el currículo de la Educación Básica que establece los propósitos de aprendizajes esperados y desarrollo de ciertas competencias. En este sentido, el docente es el mediador entre la pertinencia y eficacia educativa, por lo que puede pensarse a sí mismo como un facilitador para un aprendizaje significativo en sus alumnos, y al mismo tiempo investigador permanente de su práctica para su mejora. Con todo esto podemos afirmar que, la educación no es enseñanza ni aprendizaje por separado, sino un proceso y, cómo tal, es ahí, en el proceso donde radica su valor y riqueza.

Por lo anterior y dado que en el proceso y gracias a él se desarrollan aprendizajes, es indispensable que el docente planifique su enseñanza mediante actividades intencionadas y secuenciadas para generar experiencias educativas y estéticas al trabajar las artes, tarea que se vuelve más fácil cuando emplea estrategias y herramientas adecuadas.

He llamado vectores pedagógicos y didácticos a las estrategias y herramientas que favorecen la enseñanza-aprendizaje, pues son capaces de dar dirección y sentido particular a un proceso, en este caso, al entretorsearse con los momentos de inicio, desarrollo y cierre de cada fase de las secuencias transversales y posibilitan que los alumnos y el docente se muevan y lleguen de un lugar a otro mediante actividades de diversa índole. Por otro lado, también cumplen funciones importantes tanto para el proceso de aprendizaje en los alumnos, como para el docente en tanto facilitadores de estos procesos.

La *estrategia* para Morín (1991) es acción y supone complejidad, es decir, iniciativa y toma de decisiones ante lo incierto, las posibles derivas y transformaciones por lo que se impone ante lo inesperado para sacar ventajas del azar y aprovecharlo hacia un propósito. La complejidad entonces requiere de estrategias que suponen adaptación a las necesidades del momento, por lo que se opone a la palabra programa

⁶⁷ Ya he referido estos principios que promueven experiencias educativas en los alumnos en el apartado teórico, capítulo 2.

que implicaría una pauta sin posibilidades de cambio o adaptación. Lo anterior señala un aspecto fundamental del proceso educativo ya que este no se puede predecir de antemano. Desde esta perspectiva, en el fenómeno educativo podemos pensar la estrategia como aquello que nos permite, a partir de una decisión inicial, imaginar escenarios posibles de actuar y que pueden ser modificados según las informaciones que se van presentando y los elementos aleatorios que pueden sobrevenir y perturbarlos, por lo que nos obliga a estar siempre vigilantes para innovar en el curso de la acción misma. Dentro de la propuesta podemos entender las estrategias como las actividades de aprendizaje implementadas por el docente para guiar el aprendizaje del alumno.

Las *herramientas* por su parte las he considerado como mediadores que se emplean dentro de la acción educativa, todas aquellas facultades y recursos que se ponen en juego para facilitarla de manera específica y de lo que nos allegamos -no solo en términos materiales- para hacer más pedagógico y didáctico el proceso educativo. Esta noción de herramientas como mediadores que pueden apoyar tanto la labor del docente en la enseñanza como la del aprendizaje del alumno, la recupero de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotski (en Bodrova y Leong, 2004). Para este psicólogo, el uso de mediadores es una de las tácticas docente que puede emplearse para facilitar el desarrollo cognitivo complejo en los estudiantes. Un mediador “es algo que sirve como un intermediario entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual a ese estímulo” (Bodrova y Leong p. 83); los mediadores se convierten en herramientas de pensamiento para el alumno en tanto que apoyan la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento y la autorregulación; facilitan una conducta determinada, que a manera de andamio o escalón temporal puede conducir al estudiante del desempeño asistido al independiente y de la mediación exterior a la mediación de procesos mentales superiores. Pueden ser externos (manifiestos, tangibles) o internos (abstractos); cualquier ayuda, dentro de la *zona de desarrollo próximo* del alumno que le permita paulatinamente comprometerse en procesos mentales superiores con un valor tanto a corto plazo (como andamios del procesamiento mental), como a largo plazo (como


un medio de desarrollo y de enseñanza-aprendizaje pues se desarrolla la memoria deliberada, atención centrada y autorregulación).


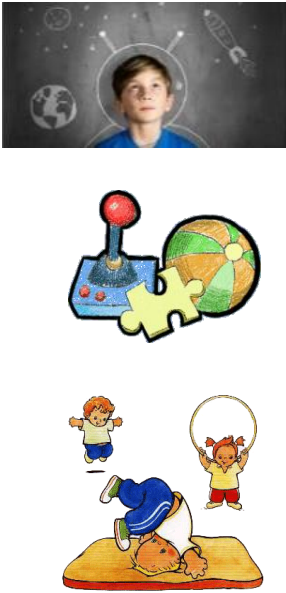
En mi propuesta, los elementos formativos que he recuperado de la Maestría y su reconfiguración y disposición en el tejido metodológico de los secuencias transversales corresponden a estos vectores pedagógicos y didácticos que a veces funcionan como estrategias y en otras como herramientas de acuerdo con el propósito, uso y disposición que se da de los mismos en las diferentes fases y momentos. Por este motivo, no hice una clasificación o separación específica de los mismos que limite su uso, sino que más bien lo amplíe y diversifique. Con ello el docente podrá mirar posibilidades en los mismos, aprópiárselos, reinterpretarlos, reinventarlos o crear otros nuevos al aplicar las secuencias o diseñar las propias.




Para facilitar la identificación y comprensión de estos vectores pedagógicos y didácticos a lo largo de este análisis respecto a sus usos y momentos de empleo en las secuencias propuestas, he asignado una iconografía asociada para ilustrar cada uno de ellos como se muestran en la siguiente tabla. Después de esta breve identificación, explicaré cada uno.




Cabe mencionar que los elementos de la tabla son solo pistas didácticas, no implican un orden de uso en los secuencias, sino que corresponden a las herramientas y estrategias que se proponen al docente para emplearlas en el trabajo artístico con sus alumnos.



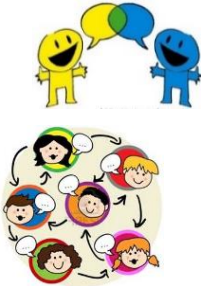
Tabla 14. *Vectores pedagógicos y didácticos*



ESTRATEGIA/ HERRAMIENTA	ÍCONO ILUSTRATIVO	FUNCIÓN Y CARACTERÍSTICAS EN LAS SECUENCIAS TRANSVERSALES
A. Uso de Preguntas		<p>Se usan durante las tres fases y a lo largo de todo el proceso. Favorecen la comunidad de indagación y guían el proceso. Tipos de pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abiertas, procedimentales y sustantivas: (corrientes, de indagación y retóricas). - pregunta cardinal (de indagación) <p>Splitter y Sharp (1996).</p>

<p>B. Recurrir a los trabajos y prácticas artísticas existentes</p>		<p>Se emplean como apoyo durante las 3 fases. Ofrecen una línea teórica (sustantiva) y una práctica (procedimental) vinculada al nodo de la secuencia para desencadenar un proceso creativo. Facilitan el diseño y desarrollo de la experiencia. Completan la experiencia estética y educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inspiradora (Guía del proceso) - Apoyo circunstancial - Reveladora
<p>C. Emplear el juego y las situaciones imaginarias</p>		<p>Presentes en las 3 fases de las secuencias. Facilitan la inmersión natural a los lenguajes artísticos y la asimilación de conceptos y elementos abstractos de las Artes.</p> <p>Juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir o sensibilizar al nodo y lenguajes artísticos (1ª y 2ª fase). - Mediador para la adquisición de nociones y conocimientos de las Artes (2ª fase). - Experiencia artístico-creativa (roles creador-espectador) (2ª y 3ª fase). <p>Situaciones Imaginarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar relaciones: artes y otras disciplinas (1ª fase). - Asociaciones y metáforas de nociones y conceptos complejos (2ª fase). - Llevar las composiciones a otro nivel y escenarios, mejora.

<p>D. Aprovechar todo tipo de detonadores: sensibles (estímulos sonoros, táctiles como objetos relacionales), conceptuales, vivenciales y recursivos</p>		<p>Están muy presentes en la 2ª fase pero también se emplean en las otras fases. Se utilizan como estímulos para la exploración y experimentación con los lenguajes artísticos. Dan pretextos para orientar el proceso creativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibles - Conceptuales - Vivenciales - Dramáticos (recursivos) <p>Ortega (2009).</p>
<p>E. Diversificar las dinámicas de trabajo</p>		<p>Se usa en las 3 fases. Se busca que se vivan procesos creativos de adentro hacia afuera, comprender que el fenómeno artístico, su valor y sentido nunca se dan en solitario (Juego-fiesta-símbolo, Gadamer, 1991).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias expansivas. - 4 dinámicas (individual, pareja, equipo, grupal).
<p>F. Uso de materiales</p>		<p>Se emplean en la 2ª y 3ª fase. Aprender desde el hacer directamente con los materiales y técnicas de las artes viviendo procesos creativos similares a los de los artistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de consignas para dar pistas y guiar a los alumnos hacia la exploración de una técnica o el uso de un material. - Apoyo de los trabajos y prácticas artísticas y los procesos de los artistas, así como de los materiales de telesecundaria y otros recursos, la web y tutoriales.
<p>G. Improvisación</p>		<p>Principalmente se emplea en la 2a fase. Como estrategia mediadora entre la exploración-experimentación y la composición consciente posterior para motivar y facilitar el descubrimiento de posibilidades expresivas con los lenguajes</p>

		<p>artísticos. Para estimular el actuar sin censura donde participa la memoria, las decisiones rápidas y los conocimientos y experiencias previas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual o grupal - Libre o controlada - Súbita, en tiempo real, da respuesta a un estímulo. -
<p>H. Observar y comentar</p>		<p>Durante las 3 fases. Para escribir sensaciones, acciones y operaciones mentales. Conciencia sensorio-motriz y afectiva (Hemsey, 2012). Reconocer semejanzas, diferencias, lo que gusta, identifica o resuena de algún modo en el alumno y lo que se percibe aunque no pueda nombrarse con precisión y conciencia disciplinar en el lenguaje técnico de las artes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 estrategias de observación (2ª y 3ª fase).
<p>I. Partitura</p>		<p>Durante las 3 fases. Favorecer y facilitar el aprendizaje. Transitar a un hacer del saber consciente y de la acción, a la cognición y abstracción. La codificación permite la conciencia mental como en cualquier proceso de alfabetización. Da autonomía sobre el uso de un lenguaje cualquiera que este sea (Hemsey 2012). Implica el uso de códigos no convencionales en todas las disciplinas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar la experiencia sensible y la percepción de la exploración. - Nombrar e identificar los elementos de los lenguajes dentro de una composición (del hacer a la cognición). - Instrumento de apreciación (descripción y análisis de una composición). - Guía para la ejecución y mejora. - Nemotécnica. - Instrumento de recursividad compositiva. - facilitador de la composición o medio de composición.

		<ul style="list-style-type: none"> - Completar la experiencia estético-artística.
<p>J. Indagación de información: Recurrir a contenidos temáticos / uso de las TIC</p>		<p>Uso en las 3 fases. Acercarse al conocimiento sustantivo de las artes. Cubrir la necesidad de información y conocimiento en el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagación informativa e indagación formativa. - Actividades de estudio (posteriores a la experimentación y/o composición). - Actividades permanentes de búsqueda de información a lo largo del proceso. - Uso flexible de los contenidos materiales y recursos de telesecundaria así como otras fuentes y la web bajo demanda del proceso.
<p>K. Notación informada</p>		<p>Durante la 2ª y 3ª fase. Permite la apreciación y emisión de juicios informados posterior a la composición y una vez que se han desarrollado las actividades de estudio, contribuye desarrollar el pensamiento artístico. Favorece la conciencia mental (Hemsey, 2012).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Notación informada (diferente de la observación simple). 2ª y 3ª fase de las secuencias.
<p>L. Diálogo reflexivo</p>		<p>Durante las 3 fases. Posibilita crear significados conjuntos y para la transformación (Bohm 2004). favorece el pensamiento reflexivo sobre la dimensión ética y política que conlleva un proceso creativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad permanente ligada al uso de preguntas. - Cada secuencia en su indagación tiene una línea de reflexión de orden estético, ético y político (Ferreiro, 2012).

<p>M. Bitácora o diario de campo</p>		<p>Durante las 3 fases. Medio de evaluación continua de proceso, tanto personal como compartida. Estructurar el pensamiento, asimilación, impulsar y comunicar el razonamiento, el registro escrito da trascendencia. (Finkel, 2008), metacognición (Splitter y Sharp, 1996).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso a lo largo de todo el proceso (3 fases). - Particularmente actividad de corte y enlace y cierre de cada fase.
<p>N. Vivir procesos creativos y generar productos artísticos</p>		<p>Se da durante la 2ª y 3ª fase. Identificar los diferentes niveles y momentos de logro como resultado natural de un proceso. Priorizar sobre el proceso más que en el producto por los aprendizajes, experiencias y reflexiones generadas que concluyen con la producción artística. Desmitificar el arte y la práctica artística, auto reconocimiento de las capacidades estéticas y creativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición final que cierra y da solución a la indagación y a la secuencia transversal. - En el proceso se producen pequeñas composiciones que forman parte del proceso y producción o composición final. - En los 3 tipos de secuencia la composición y el proceso se genera de manera diferente (roles docente-alumno).

Fuente: Elaboración propia.

A. Uso de Preguntas

Ya he hablado en el tercer capítulo de los fundamentos didáctico-metodológicos que orientan mi propuesta, uno de ellos, es la perspectiva de la enseñanza basada en la indagación. Esta puede dar lugar al aprendizaje cooperativo y comunidades de aprendizaje y práctica en el aula. Desde esta perspectiva, la pregunta resulta

fundamental como recurso pedagógico. Zuleta (2005) señala que la pregunta es un arte como el pensar mismo en tanto sea dialéctica y brinde la posibilidad dinámica de abrirse al conocimiento. Por otro lado, este autor, afirma que el fundamento pedagógico de la pregunta radica en su potencial para propiciar la reflexión, plantear problemas, generar hipótesis, el intercambio y comunicación oral y escrita, además que promueve ambientes de aprendizaje favorables. Al respecto, ya he mencionado también la importancia de promover el pensamiento reflexivo mediante experiencias educativas y estéticas que vinculen al alumno con su realidad concreta. Un pensamiento de esta naturaleza, invita a la duda, la escucha y la pregunta constante como vehículos que posibilitan la transformación de adentro hacia afuera, pues abre nuevas posibilidades de ver y pensar el mundo. Cuando el docente se conduce de este modo y enseña a sus alumnos este mismo proceder, la calidad y el nivel de comprensión y elaboración de conocimiento de la clase y de los juicios propios de cada alumno son del orden superior, porque posicionan al sujeto de manera crítica y reflexiva ante el mundo y sus problemas globales. Zuleta (2005) se refiere a *La pedagogía de la pregunta* de Paulo Freire, quien plantea que las preguntas “ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se plantean nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida” (Freire citado por Zuleta 2005 p. 117). De esta manera puedo afirmar que el uso sistemático de la pregunta, siempre que sea abierta, bidireccional entre docente y alumno, y deje lugar a la duda y nuevos cuestionamientos, es como un dispositivo generador de conocimiento y reelaboración del mismo que, a manera de espiral ascendente e infinito, propone el enriquecimiento de modos siempre distintos de mirar, abordar y comprender la realidad. En la indagación y práctica artística, este espiral ascendente de cuestionamientos también puede ser el vehículo para la generación de conocimiento y aprendizajes desde una perspectiva integradora y compleja de la realidad.

Dados estos planteamientos recuperé para mi propuesta el uso de la pregunta como estrategia y herramienta para la enseñanza-aprendizaje. Yo misma en el diseño de cada uno de las secuencias propuestas, movida por el interés en cada uno de los

detonadores y nodos pensados hipotéticamente, me generaba esas preguntas poniéndome en el lugar de docente de telesecundaria a la vez que como alumna, tal como lo viví en la Maestría. En los seminarios, la pregunta constante generada por mis maestros al guiar las sesiones y las surgidas entre nosotros como alumnos, nos permitían ir construyendo y reconstruyendo nuestro proceso grupal e individual para llegar a reflexiones y aprendizajes de muy diverso orden. Descubrí que el tipo de preguntas que se pueden generar en estos procesos son de muchos tipos y a su vez pueden llevar a la indagación por muchos caminos y niveles de comprensión. Asimismo, que sin importar el grado de conocimientos especializados que se posean sobre las artes, estos van surgiendo a partir de los propios saberes, inquietudes, necesidades y cualidades personales de cada uno de los integrantes de la comunidad (maestros y alumnos), así como de la dinámica particular que determina el grupo en su conjunto.

Los tipos de pregunta que integran la propuesta las he categorizado de acuerdo a las diferenciaciones que hacen Splitter y Sharp (1996) sobre el cuestionamiento como un estímulo para la indagación. Los autores proponen dos clasificaciones para el uso de las preguntas dentro de las comunidades de indagación. La primera clasificación la hacen a partir de la distinción entre preguntas cerradas y abiertas. Cerradas son aquellas preguntas que inducen a respuestas únicas o la obtención de información concreta; las abiertas por otro lado son las que dan pie a la reflexión y generación de nuevos cuestionamientos, que permiten dar matices, profundizar y continuar con una indagación en vez de cerrarla. Dentro de esta primera clasificación existen tres tipos. Las preguntas corrientes (PC's) que son genuinas y las más comunes que empleamos en nuestra cotidianidad para obtener información que no tenemos, por lo que recurrimos entonces a quien creemos la posee; son por lo general mediáticas, pues buscan cubrir una necesidad y se cierran en la medida y en tanto que esta es satisfecha. Después encontramos las preguntas de indagación (PI's) que los autores cualifican de genuinas y fecundas para el conocimiento pues buscan algo que no se tiene y que no supone que la persona interrogada lo tiene, por lo que la sola pregunta no sugiere el cierre de la misma sino el inicio de una indagación ulterior. La formulación de estas preguntas está ligada a una activa compenetración con la búsqueda de

comprensión. Un tercer tipo son las preguntas retóricas (PR's) que son más directivas y menos genuinas; según los autores, suponen cierto grado de conocimiento por parte del que interroga y por lo tanto denotan una intención que el alumno o el interrogado querrá satisfacer sin involucrarse por deseo propio, pues deduce que ya existe una respuesta para ello y quien ha preguntado la posee. No obstante esta última consideración, los autores señalan que cada uno de estos tipos de pregunta son útiles y necesarias siempre y cuando conduzcan a la comprensión reflexiva. En este sentido, no interesa reparar mucho en los tipos sino en los modos de formularlas o de descubrir su potencial para convertirse en un cuestionamiento abierto que conduzca a la indagación. Por lo tanto, han de ser formuladas de modo que el alumno pueda ver en ellas matices, multiplicidad de sentidos, significaciones, formas de interpretación y comprensión que pueda llevarlos a otros cuestionamientos, usos y utilidades en un deseo de seguir aprendiendo. Por otro lado, es importante que sean formuladas tanto por maestros como por alumnos para constituir una verdadera comunidad de indagación.

La segunda clasificación que Splitter y Sharp (1996) sugieren como útil a la indagación, son las preguntas procedimentales y sustantivas. Las procedimentales son aquellas que refieren al proceso de la actividad de aprendizaje, tienen que ver con el seguimiento y reelaboración mental de los procedimientos que se realizan para darles una estructura lógica en el pensamiento y llegar a la comprensión y aprendizaje sobre el mismo. Las preguntas sustantivas tienen que ver con el contexto en que se efectúan, esto es sobre el contenido de la materia de enseñanza. Estas preguntas buscan lo sustantivo, la sustancia de lo que se aprende subyacente a los procesos de la enseñanza. A su vez tanto preguntas sustantivas como procedimentales pueden ser cerradas y abiertas de acuerdo con esta forma de clasificarlas.

A lo largo de las fases y momentos de las secuencias transversales podemos encontrar preguntas de todos los tipos anteriores y que proponen establecer una relación y correspondencia dialógica con los alumnos, desde un carácter que pretende ser abierto a otros cuestionamientos y sin respuestas necesariamente únicas, sino que abonen a la continuidad del proceso de indagación. "El sentido de preguntar consiste... en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que

se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte” (Gadamer, citado por Zuleta 2005 p.116). Asimismo cabe puntualizar que las preguntas se refieren tanto al proceso de indagación (procedimentales) como al contenido sustantivo de las artes y las disciplinas nodales asociadas (sustantivas). También, que si bien las preguntas planteadas serían efectuadas por el docente-guía del proceso de acuerdo con las características de la propuesta, este en última instancia es también parte-aprendiz de la comunidad de indagación y cada pregunta es una invitación a los alumnos para el diálogo y formulación de cuestionamientos recíprocos ya en la práctica real, dado que en las secuencias y sus proposiciones solo se supone y se da pie para ello.

En la primera fase, “Tejiendo conexiones” las preguntas en general buscan detonar curiosidad e interés por la indagación, buscar relaciones entre el arte y el nodo que da lugar a la secuencia transversal y la indagación, así como las posibles soluciones que en el proceso se pueden dar. En la fase dos, “Vivir las artes” las preguntas se emplean tanto para generar curiosidad, deseo, necesidad y gusto por seguir avanzando en la indagación, facilitar y abrir al alumno posibilidades de explorar, experimentar y componer con los lenguajes artísticos, conectar con contenidos de aprendizaje y la búsqueda de información necesaria para apreciar su trabajo desde lo formal de los lenguajes artísticos, pero también para buscar implicaciones de orden estético, ético y político en sus composiciones y en el proceso. En general se busca la reflexión sobre los aprendizajes que se desarrollan e involucran en el mismo. En la tercera fase, “Comunicando la experiencia” las preguntas abonan al desarrollo de aprendizajes de nivel superior, pues buscan mayor reflexión del alumno sobre la cualidad del arte y las prácticas artísticas como una forma de posicionamiento ante la realidad concreta, en este sentido la pregunta busca un mayor nivel de abstracción en el alumno sobre sus composiciones, aprendizajes, experiencias y las artes mismas como forma de metacognición⁶⁸. Dado todo lo anterior, los usos de la pregunta dentro de la propuesta atraviesa los tres ejes de las artes en la educación Básica (expresión, apreciación y contextualización) y la indagación se vuelve acumulativa de acuerdo con los planteamientos sobre la enseñanza basada en la indagación que propone Finkel

⁶⁸ Refiero más adelante este punto en el análisis sobre el diálogo y la reflexión.

(2008), donde cada experiencia se construye sobre la que le ha precedido, y donde el docente irá aprendiendo poco a poco a “dar clase con la boca cerrada” dejando que la indagación sea la que enseñe.

B. Trabajos y prácticas artísticas

Los docentes del CENART, afirman que la base de los procesos formativos que propone la línea de Educación Artística de la Maestría, están centrados en la experiencia y la reflexión de los estudiantes. En ellos, se busca que los alumnos tengan experiencias estético-artísticas (Dewey, 2008) similares a los de los artistas cuando crean sus trabajos o realizan sus prácticas.⁶⁹ A partir de ello, se busca la reflexión sobre los procesos creativos vividos y sus resultados, para generar aprendizajes. Mi experiencia dentro de esta perspectiva de formación, me ha permitido mirar que estos procesos de experiencia y reflexión mediados por procesos creativos, implican un trabajo paralelo y convergente entre la teoría y la práctica en las artes; esto es, se encuentran articuladas y compenetradas significativamente para su comprensión mutua. Por un lado, la revisión de contenido teórico sobre las artes permite comprender el fenómeno artístico y sus lenguajes en su devenir como disciplina de conocimiento, y marca una línea paralela e interdisciplinaria de exploración práctica de estos fenómenos; donde a su vez se desarrollan conocimientos sobre la técnica y metodología de enseñanza de las artes en sus diferentes lenguajes. Ambas líneas paralelas, la teórica y la práctica-metodológica, convergen en la producción creativa por parte de los estudiantes que generan aprendizajes; y que buscan asemejarse a la función de los artistas y la producción de sus trabajos y prácticas, que por su parte generan conocimiento para el desarrollo y conformación de sus campos y disciplinas de estudio. En ambos casos, el del estudiante y el del artista, la convergencia entre la teoría y práctica se encuentran en una relación indisoluble que le da soporte y consistencia; por un lado, en el caso del estudiante, a sus aprendizajes sobre el fenómeno y la práctica artística y su enseñanza; por otro lado, en el caso del

⁶⁹ Comunicación oral hecha por Alejandra Ferreiro Pérez, docente de la especialidad de danza y titular de los seminarios especializados de la Línea de Educación Artística, quien menciona que sin ser idéntica, esta forma de trabajo utiliza algunas de las estrategias y herramientas de la metodología de la educación estética elaborada por el Lincoln Center Institute for the Arts in Education e impulsada en México por el Instituto Mexicano de Arte al Servicio de la Educación (IMASE).

artista, a la producción de conocimiento en la historia del arte y sus campos de estudio. De esta manera, en la Maestría, se promueve aprender a aprender y a enseñar las artes “desde las artes” mismas, acercar a los alumnos a los trabajos y prácticas artísticas, sus creadores y sus procesos, identificarse con ellos y poder mirar, gracias a las reflexiones que se generan, otro tipo de prácticas artísticas para la Educación Básica, y desarraigar aquellas que descolocan y desvirtúan el real papel formativo de las artes.

A partir del análisis de mi propia experiencia en la Maestría, puedo decir que los modos de llevar a los alumnos hacia este tipo de práctica y procesos de creación artística que produce el aprendizaje integral de las artes en los estudiantes, se daba a través de los seminarios de la Maestría, sesión a sesión, en las dos líneas paralelas y convergentes expuestas, la teórica y la práctica-metodológica. En cuanto a la primera, cada sesión de trabajo se articulaba con un texto teórico específico. Este texto guardaba relación con la ruta formativa general de cada seminario⁷⁰ y la forma particular de tocar esas rutas mediante los programas de contenido o estudio de las diferentes disciplinas artísticas. A partir de este texto, se generaban las convergencias interdisciplinarias con la línea práctica-metodológica que se valía a su vez de múltiples formas para generar procesos creativos. En mi percepción y experiencia de estas múltiples formas era evidente, por ejemplo, que los docentes del CENART manejaban la planeación conjunta que podía girar en torno a una pregunta de indagación; la cual desencadenaba formas interdisciplinarias de explorar desde los diferentes lenguajes artísticos de la dupla docente de la sesión⁷¹. A partir de ello, se generaba la indagación y los procesos creativos respecto al uso de un detonador como los que he referido antes en la clasificación de Ortega (2009) y que podía ser de tipo sensible, conceptual, vivencial o dramático (que yo he preferido llamar recursivo) y que podían ser:

⁷⁰ En el apartado 3.4 se ha mencionado la ruta formativa de los seminarios.

⁷¹ En los fundamentos metodológicos del tercer capítulo he referido las formas de trabajo de los docentes del CENART por dupla.

- La indagación de un trabajo o práctica artística concreta de algún artista y su(s) disciplina(s) involucrada(s) como un tipo de detonador recursivo del proceso.
- La indagación y puesta en práctica de algún concepto, tema, técnica o método de estudio, o bien una idea, noción, derivadas del cuerpo teórico y metodológico de las artes que atravesaba las disciplinas involucradas y sus posibilidades interdisciplinarias de explorarlas como un tipo de detonador conceptual del proceso.
- O bien la indagación a partir de estímulos sensoriales externos o internos emotivos, donde por ejemplo el planteamiento de un problema o situación, un texto, una imagen, una palabra, un objeto, un tipo de sonido, podía desencadenar la indagación como un tipo de detonador sensible y/o vivencial del proceso.

Cabe señalar que estas formas y posibilidades de desencadenar procesos creativos, no se daban necesariamente excluidas unas de las otras. Podía haber sesiones donde podían emplearse todos o no estar presente alguno de ellos. En su conjunto, los procesos creativos que se generaban y las formas que elegían los docentes del CENART para desencadenarlos, cobraban un matiz propio de acuerdo a las formas de arte propuestas en la línea teórica convergente.

Analizar, sintetizar y reflexionar lo anterior respecto a mi propia formación, fue fundamental para mi propia comprensión y el diseño de mi propuesta. De esta manera, busqué establecer por un lado la línea teórica y por otro la práctica-metodológica que daría lugar a los procesos creativos dentro de las secuencias transversales y con ello el desarrollo de los aprendizajes sobre las artes. El lugar a partir del cual encontré esa posibilidad de convergencia entre ambas líneas me lo dio *el trabajo artístico* pensado como vector; en cuyo uso tanto como estrategia pedagógica o como herramienta didáctica, un docente de telesecundaria podía encontrar elementos útiles para originar indagaciones artísticas y desarrollar procesos para generar los aprendizajes teóricos como práctico-metodológicos de las artes en sus alumnos; además de que un trabajo o práctica artística por sí misma, puede atravesar en un proceso de enseñanza-aprendizaje los tres ejes de las artes en la educación básica, la expresión, la

apreciación y la contextualización. Partir de un trabajo o práctica artística, a su vez me llevó a integrar en las secuencias los otros dos tipos de detonadores de procesos creativos que he mencionado.

Esta elección de usar los trabajos y prácticas artísticas existentes como vector para generar procesos creativos se derivó de la experiencia particular que me provocó el uso de la misma en los seminarios. Si bien no en todas, en muchas de las sesiones, el trabajo que realizábamos culminaba con la muestra y apreciación de un trabajo o práctica artística que daba cierre a lo que habíamos vivido y que ocultamente (para los estudiantes) habían dado pie al tipo de exploraciones y actividades de experimentación y composición generadas. Una gran sorpresa y asombro se apoderaba de mí cuando confrontaba que lo que habíamos hecho en clase era muy similar a lo que apreciaba en esos trabajos de los artistas. Podía identificar en ellas sus elementos disciplinares compositivos formales que las integraban y darme cuenta que mis compañeros y yo los habíamos también empleado, lo que me generaba gozo y orgullo pues podíamos ampliar nuestra perspectiva para volver a mirar nuestros propios trabajos realizados. Esto me hacía sentirme parte de ese trabajo y artista a la vez, pues salvando las distancias formales de esta comparación era evidente que en mi se desvanecía aquella idea mitificante sobre las artes que me hacía pensar que yo no podía crear y componer una danza, una pieza musical, teatral o plástico-visual por no ser artista y mucho menos enseñarlas. En mi práctica docente, solía sentirme excluida del fenómeno artístico como si fuese un mundo aparte cuando, en realidad, todos poseemos capacidades artísticas que nos permiten crear, y estéticas que nos permiten apreciar las artes. Me di cuenta que los procesos creativos como los que había vivido y como los llevan a cabo los profesionales del arte, permean la vida, todo lo que somos, sabemos y hacemos en la cotidianidad como seres humanos y que las artes, son un lugar donde todos y el todo cabe y estamos invitados.

De esta manera para el diseño de mi propuesta, recurrir a los trabajos de los artistas me facilitó el diseño de los procesos de cada una de las secuencias transversales. Fueron tres usos los que les di:

1. El primero fue el de servir como una guía para la planeación de la secuencia transversal. Este uso se refiere al del trabajo o práctica artística oculta o que

está detrás de los procesos que vivirá el alumno. En mi experiencia, sirvió para inspirar y motivar la indagación, pues me permitió determinar el tipo de composición o producción artística que se podía generar en el proceso y tomar de ella las pautas, los elementos y contenidos que observaba en ellas para el diseño de las exploraciones y la indagación artística. En cada uno de los tres tipos de secuencia propuestos, lo que hice fue buscar en la web evidencias y documentaciones sobre lo que los artistas de las diferentes disciplinas habían hecho que se relacionara con el nodo y detonador de cada uno de los ejemplos de secuencia y elegir las que me llamaron la atención para definir tanto las disciplinas artísticas que iba involucrar como los contenidos que iba a desarrollar de acuerdo con los programas de Artes y con los elementos que observaba en trabajos y prácticas artísticas existentes. A este uso de los trabajos y prácticas artísticas la he llamado *inspiradora o guía*.

2. En el segundo uso que hice de trabajos y prácticas artísticas de la propuesta se recurre a estas, ya sea para que el docente tome ideas específicas sobre las actividades que va a desarrollar o bien para ejemplificar a sus alumnos y ayudarles a contextualizar los aprendizajes o para desarrollar nuevos referentes a las prácticas artísticas que van surgiendo de las necesidades de la indagación; a este tipo de uso lo he llamado de *apoyo o circunstancial*.

En estos primeros dos usos, los trabajos y prácticas desempeñan el papel de una especie de *tutor-acompañante virtual* en el proceso de planeación y *guía del proceso*, al tiempo que su uso se vuelve un recurso auto formativo para el docente, al mostrar los modos técnicos, expresivos y de ejecución que los artistas emplean en sus procesos y composiciones de los diferentes lenguajes artísticos. La diferencia entre estos dos tipos de uso es que el primero refiere al trabajo oculto o práctica empleado como estrategia que guía todo el proceso⁷² para llegar a una similar, mientras que el segundo son ayudas

⁷² En el ejemplo de secuencia transversal Tipo 1 la selección del trabajo artístico es desde un principio explícita para el alumno pues lo decide junto con el maestro, en el Tipo 2 si permanece oculta hasta el final y en el Tipo 3 hay composiciones intermedias desde las cuatro disciplinas artísticas cuyo trabajo o práctica que las guía o inspira se van revelando poco a poco, al final, el alumno define libremente la composición que llevará a cabo para dar solución a la indagación.

circunstanciales que se utilizan como herramientas para continuar el proceso de la indagación.

- Finalmente el tercer uso de los trabajos y prácticas artísticas es como estrategia que he llamado de *revelación*, pues refiere el momento en que el trabajo o práctica artística que ha estado detrás de los procesos vividos, es mostrada a los alumnos y sirve para completar la experiencia educativa y estética, dando pie a actividades de apreciación y notación sobre sus propias composiciones y reflexiones metacognitivas respecto al proceso y los aprendizajes desarrollados. Es de revelación, porque permite al alumno identificar su proceso en el trabajo del artista y generar un aprecio mayor por su trabajo. En ocasiones los trabajos y prácticas que no han estado ocultas sino que sirven como apoyos circunstanciales, también cumplen una función reveladora de aprendizajes.

De esta manera, los usos de los trabajos y prácticas artísticas existentes que propician que los alumnos vivan procesos creativos, donde se desarrolla el conocimiento tanto teórico como práctico sobre los lenguajes artísticos, se resume del siguiente modo:

Tabla 15. *Uso y funciones de los trabajos y prácticas artísticas en las secuencias transversales*

Funciones	Utilidad teórica	Utilidad práctica	Solución que brinda al docente
Inspiradora o guía.	Contiene elementos de los lenguajes artísticos que pueden explorarse con los alumnos.	Motiva, sugiere y guía la ruta que puede seguirse para generar un proceso de indagación.	Ante el problema de qué enseñar de las Artes, a partir de un trabajo o práctica artística concreta, pueden extraerse los contenidos temáticos artísticos para trabajarse en relación con el nodo de la secuencia transversal. A partir de ella se usan los programas de estudio y los materiales de telesecundaria para aprenderlos, reconocerlos y explorarlos con los alumnos.
Ayuda circunstancial	Contextualiza la práctica artística.	Ejemplifica modos de hacer de los artistas y los lenguajes artísticos.	
Reveladora	Ayuda a la comprensión del fenómeno artístico y sus prácticas.	Herramienta de planeación de los procesos, da ideas y ejemplifica.	Instruye desde el campo especializado y funciona como una especie de

	<p>Favorece la apreciación</p> <p>Acerca y pone en contacto a alumnos y docentes con las Artes.</p>	<p>Trabajar desde y con las artes</p> <p>Es una metodología ligada a la educación estética⁷³.</p>	<p>acompañante virtual de autoformación.</p> <p>Es una fuente de consulta a su alcance.</p> <p>Completa la experiencia</p> <p>Puente para construir el conocimiento que no tiene el docente. Entre estos trabajos o prácticas y el uso de los programas y libros de estudio el docente puede construir el conocimiento que no tiene. Estas conectan al docente con el conocimiento artístico y puede emplear como puente de autoformación.</p>
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia

Finalmente sobre las composiciones de los alumnos sucede lo siguiente en cada ejemplo de secuencia transversal propuesta:

Tabla 16. *Composiciones o producciones artísticas en los tres ejemplos de secuencia transversal propuesta.*

Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
<p>Se vuelven parte de la indagación; se decide conjuntamente con el maestro desde un principio; se sabe el qué aunque no el cómo que se descubre en el proceso. El docente se autoforma previamente y diseña un proceso general, se desarrolla con los saberes previos una ruta para llegar a ella que irá flexibilizando de acuerdo con el propio curso del mismo en función de la participación y toque personal que le van dando los alumnos. Se dan los tipos uno y dos de uso de los trabajos y prácticas artísticas.</p>	<p>El maestro la toma como referente para guiar los procesos del alumno. Este no sabe el qué ni el cómo, pero mediante la reflexión va reconstruyendo, significando y comprendiendo el proceso que va viviendo, que al final cobra sentido; el docente puede tener nociones sobre el qué aunque no de todo el cómo, en el proceso se va formando para guiar a sus alumnos. El alumno va influyendo en el camino que va tomando la indagación hasta la concreción final de una composición o producción artística. Se dan los tres tipos de uso de los trabajos y prácticas artísticas.</p>	<p>Se vuelven parte del proceso formativo en las disciplinas artísticas y parte de la indagación. Se dan los tres usos como guía como apoyo y reveladora. Al final el alumno decide los qué y los cómo sobre lo que llevará a cabo</p>

Fuente: Elaboración propia

⁷³ En el capítulo 2 ya he mencionado a que se refiere la educación estética.

C. El juego y las situaciones imaginarias

La imagen con que he representado este vector evoca la actitud lúdica e imaginativa inherente al juego que viven los niños en un ambiente de libertad y disfrute. He considerado en el tercer capítulo dentro de los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta, los aportes del juego para la maduración y aprendizaje infantil, pues interviene en los procesos cognitivos para el desarrollo de la inteligencia y, desde una perspectiva antropológica, permite la asimilación social y cultural del sujeto como parte de una realidad y contexto determinado. También mencioné su participación en los procesos de creación y experiencia estético-artística, donde es necesario que se dé un juego e intercambio entre el papel de creador y el de espectador. Por tales razones, resulta ineludible reconocer su importancia y presencia dentro de la enseñanza de las artes que planteo, además del potencial que radica en él como como estimulador natural de la imaginación y la creatividad en un ambiente de entusiasmo y disfrute dentro de la actividad formativa que puede a su vez ser conducido hacia la reflexión sustantiva y procedimental⁷⁴.

En mi proceso formativo descubrí que a través del juego y la actitud lúdica inherente que emerge de este en las actividades que nos eran propuestas, mi participación e inmersión a las exploraciones con los lenguajes artísticos se daba de manera gozosa y muy natural, pues sin darme cuenta me encontraba haciendo música, danzando, actuando o haciendo composiciones plásticas y visuales. En este sentido, puedo afirmar desde mi experiencia que el juego y el uso de situaciones imaginarias favorece que tanto alumnos como maestros superen las barreras e ideas limitantes arraigadas sobre la práctica artística, pues elimina las resistencias o el temor a hacer las cosas “mal” y al mismo tiempo favorece que se generen experiencias estéticas y educativas en el proceso. Asimismo surge cierta significatividad en el mismo, al involucrar los propios conocimientos, saberes, gustos, intereses, deseos, emociones, sensaciones, sentimientos, ideas y todo aquello que entra en escena cuando se juega e imagina. En cuanto a la construcción de la propuesta y visualizar las posibilidades en que podía estar presente, descubrí que por sí mismo me ofrecía una doble utilidad para diseñar

⁷⁴ Hablaré más adelante sobre estas categorías que refieren al uso de la pregunta como vehículo de la indagación.

el proceso enseñanza-aprendizaje en las secuencias, la primera como estrategia pedagógica de aprendizaje, y la segunda como mediador o herramienta didáctica para el aprendizaje.

- *En el primer sentido*, el juego como estrategia, se emplea como una actividad intencionada, ya sea introductoria o sensibilizadora o bien de aprendizaje en función del nodo temático y el propósito artístico donde se desarrollan o ponen en juego contenidos de aprendizaje concretos sobre las disciplinas artísticas y su lenguaje; por otro lado, también está presente como parte del proceso creativo y experiencia estético-artística, donde el alumno requiere asumir el papel de creador y espectador de su propio proceso.
- *En el segundo sentido*, el juego como herramienta está presente como mediador siempre presente del proceso mismo, implícito en las situaciones imaginarias y el nombre de las actividades propuestas (asociaciones metafóricas relacionadas al nodo) que pueden hacer más atractivo y significativo el proceso y facilitar su desarrollo, al cobrar más sentido en el alumno y brindarle confianza y naturalidad al desenvolverse y estar inmerso en él.

En general, dentro de la propuesta y las tres rutas para diseñar las *secuencias transversales de indagación artística* que planteo, el juego se empleó de estas dos maneras en tres niveles diferentes, correspondientes a los momentos y fases de cada secuencia.

1. El primero, para introducir los aprendizajes a partir de un nodo temático que atraviesa el currículo para ser trabajado de manera transversal con las artes y facilitar la indagación en las mismas. El juego en este primer nivel es un detonador del interés para el alumno que ayuda a vincular y encontrar relaciones entre un conocimiento o noción que se tiene o que resulta más concreto y fácil de comprender, proveniente de una asignatura diferente a Artes y que sirve de nodo para conectar con otros nuevos que se generarán mediante el trabajo artístico. Estas primeras actividades se encontrarán al inicio de la primera y segunda fase cada uno de los tres tipos de secuencia transversal propuestos.

2. Un segundo nivel de emplear el juego se encuentra en el desarrollo de la segunda fase de las secuencias donde se concentra el trabajo de exploración, experimentación y composición artística, y donde los primeros juegos cobran un sentido más concreto hacia la adquisición de nociones y conocimientos provenientes de las artes. Estas actividades se caracterizan por llevar nombres que invitan a la actividad lúdica, pero a la vez evocan una noción o propósito artístico implícito que se ha venido trabajando y se pondrá en relación con el proceso creativo que se está desarrollando.
3. Finalmente, un tercer nivel de llevar el juego a los procesos de creación y recreación de procesos artísticos se da hacia el final de la segunda y tercera fase de las secuencias, donde el alumno realiza notaciones⁷⁵ sobre los trabajos artísticos que va desarrollando; es decir, que deja el papel de “jugador” para convertirse en “espectador” de su propio juego, identificando y nombrando lo que ha realizado solo o acompañado, cómo lo ha conseguido, qué ha aprendido en el proceso y visualiza hacia donde lo podría encauzar en una propuesta creativa concreta. En general estos usos pedagógicos y didácticos del juego favorecen los ejes de expresión y apreciación de la enseñanza artística que propone la Educación Básica.

La imaginación por otra parte es una facultad humana asociada a la creatividad que se puede desarrollar, fomentar y potenciar no exclusivamente en la actividad artística, sino también fuera del ámbito formal educativo. No obstante la escuela es un lugar privilegiado para hacerlo y a la vez una aliada potencial para favorecer sus procesos y el desarrollo integral de los educandos. Por lo anterior, he considerado la imaginación como una herramienta que está a nuestra disposición para construir conocimiento y para ello retomo la perspectiva de Greene (2005) que ve en la imaginación un vehículo de transformación y creación de mundos distintos. Hablar de la enseñanza de las artes, implicaría en este sentido brindar herramientas de pensamiento a los alumnos que les permitan desarrollar su creatividad y descubrirse a sí mismos como creadores y partícipes de nuevas realidades, y de este modo tomar un lugar más reflexivo, ético y político ante la vida.

⁷⁵ Referiré más adelante la notación como otro vector pedagógico-didáctico de la propuesta.

En la propuesta, no solo se busca estimular e involucrar el uso de la imaginación a lo largo de las secuencias trasversales de indagación artística y su tejido metodológico, mediante actividades de distinta índole, sino que se usó expresamente como detonador de experiencias de aprendizaje en las tres fases de los tres tipos propuestos.

- En la primera fase su uso se caracterizó por buscar en al menos alguna de las actividades, que los alumnos pensarán relaciones entre las artes con otras áreas de conocimiento y la manera en que ellas podrían compartir sus campos de conocimiento, ya sea mediante actividades lúdicas o bien de reflexión.
- En la segunda fase, la imaginación se empleó tanto como detonador para realizar las actividades de exploración, experimentación y composición en la indagación artística, así como facilitador para la comprensión, mediante la asociación y uso metafórico de nociones y conceptos complejos asociados a los lenguajes artísticos que, durante el proceso o hacia el final de la fase, se nombrarían para poder reconocerlos y apreciarlos en sus composiciones.
- En la tercera fase, la imaginación se utiliza para visualizar sus composiciones y emitir juicios informados sobre las mismas y las posibilidades que tendrían de emplearlas de otro modo o cómo podrían mejorarlas.

D. Detonadores

En los procesos de creación artística propuestos, el uso de estímulos para la exploración y experimentación con los lenguajes artísticos son necesarios en el sentido de mediador que he mencionado. Noté en mi proceso de diseño que no bastaba con el solo motivo y propósito de la indagación donde los trabajos y prácticas artísticas servían como referente y guía para las mismas, sino que para lograr que los alumnos llegaran a las formas y proposiciones en que los artistas usaban los lenguajes artísticos era necesario mediarlas a través de pretextos que les brindaran elementos para orientar el proceso creativo. Estos pretextos los he llamado detonadores. En mi proceso formativo pude identificarlos como aquellos impulsores de motivos y líneas compositivas que me brindaban libertad para poner en juego mis descubrimientos de la exploración con los lenguajes artísticos. De esta manera en las secuencias de la propuesta podemos encontrar que son múltiples los detonadores que puede emplear

el docente para guiar las acciones y el trabajo de los alumnos. Podemos entender un detonador como aquello que nos provoca e impulsa a la acción, nos lleva a movernos en una búsqueda de posibilidades de expresar y comunicar con los lenguajes artísticos que ligados al nodo y propósitos de la indagación facilitan la intención compositiva en los alumnos.

Ortega (2009) ha definido un detonador, apoyado en la noción de impulsión de Dewey como un impulso que nos motiva a la acción (p. 107). Según Dewey (1998) la “impulsión” es un estímulo que nos empuja hacia fuera y adelante. Un detonador entonces,

Funciona como un punto de partida, estímulo inicial que se convierte en motor de la acción, entendiendo el estímulo como un elemento, agente o acción que desencadena una reacción... impulsa, provoca, genera, despierta, motiva, empuja, lanza, enciende la mecha... es un explosivo pues ese estímulo debe explotar algo en la sensibilidad, la emotividad y la razón de los alumnos, y provocar una reacción para el abordaje de las siguientes acciones (Ortega, 2009, p. 107).

Así pues, según Ortega (2009), acción y movimiento son resultantes naturales a un estímulo donde, este último, habrá que comprenderse en un sentido amplio, pues no necesariamente es físico sino que podemos asociarlo a la idea de “cambio” y desplazamiento, “algo que cambia de una posición a otra, de un estado a otro, de una opinión a otra, de una certeza a otra, de una forma a otra, de un camino a otro (p. 107). Asimismo el autor advierte la existencia de una multiplicidad de detonadores posibles, los cuales ha clasificado en *sensibles*, *conceptuales*, *vivenciales* y *dramáticos*⁷⁶. Los primeros, pueden ser sensaciones que entran a partir de los sentidos de los sujetos, los segundos, impulsos emotivos que él llama “vivencias”, los terceros, conceptos, ideas o textos y los cuartos, acciones mismas que se vuelven detonadoras al desencadenar otras.

⁷⁶ Ortega (2009) llama a estos últimos dramáticos pero refieren a la recursividad entre acciones que puede dar lugar a un “bucle recursivo” que cita de Morín (2006), para efectos de mi análisis yo los llamaré recursivos.

A partir de esta clasificación de detonadores sensibles, conceptuales, vivenciales y recursivos (dramáticos), encontramos en las secuencias que el uso de ideas, palabras, conceptos, imágenes, sonidos, objetos, símbolos, rituales de acciones cotidianas, imágenes, gráficos, así como acciones y productos compositivos previos se incorporan a la exploración del alumno para facilitar y detonar la búsqueda de posibilidades de uso asociadas a los diferentes lenguajes. El uso de estos medios detonadores, en primera instancia facilita la acción creativa y compositiva, después, podrán estar o no presentes en la composición final misma, pero sí quedarán incorporados como parte del proceso compositivo del alumno y que al mismo tiempo le permitieron aprender pues favorecieron el desarrollo de la atención, memoria, percepción, pensamiento y autorregulación respecto los lenguajes artísticos con que trabajó. Podemos encontrar este uso de detonadores principalmente en la fase dos “Vivir las artes”, donde se concentra el trabajo directo de inmersión en los lenguajes artísticos a partir del nodo de la secuencia transversal, aunque también están presentes de algún modo en las otras fases.

E. Dinámicas de trabajo

La práctica artística conlleva y favorece el desarrollo de la percepción, sensibilidad, la imaginación y la creatividad de los individuos. Las artes, como materia de enseñanza en la Educación Básica posibilita el autoconocimiento, autoestima y la conformación de personalidades sanas en los alumnos. Asimismo, lo anterior es condición para que desarrollen habilidades de convivencia y una actitud crítica, reflexiva y participativa ante el mundo. Con todo lo anterior, es posible pensar las artes en su potencial para transformar la conciencia individual, la vida, la sociedad y la realidad de los sujetos, como un proceso de adentro hacia afuera. Generar esta posibilidad en los alumnos mediante la enseñanza y práctica artística implica por lo tanto que vivan también procesos creativos de adentro hacia afuera; esto es, que entiendan el fenómeno artístico desde la experiencia interior y personal y ampliar esta experiencia con el otro y desde la colectividad donde el sentido y fenómeno de las artes resuena y cobra valor. En mi experiencia durante la Maestría comprendí que la práctica artística nunca se hace en solitario. En los seminarios, si bien partíamos desde lo íntimo y subjetivo que implica conocernos a nosotros mismos y habitar

nuestro cuerpo, el tiempo y el espacio, desde las posibilidades que descubriríamos en los diferentes lenguajes artísticos, la experiencia terminaba de completarse a partir de los otros y con los otros, de manera que trabajábamos tanto individualmente como por parejas, en equipos y grupalmente. Este trabajo de experiencias expansivas, generaba resonancias que sumaban a nuestro aprendizaje siempre para enriquecerlo. Gadamer (1991) menciona tres componentes desde donde es posible comprender la existencia del arte: el juego, el símbolo y la fiesta. Parafraseando lo que este autor plantea, el arte es fiesta en tanto tiene el poder de congregarse, de reunir a las personas en torno a algo que nos interpela y nos sacude mediante un lenguaje de símbolos que cobran significación y sentido en función de las personas congregadas en torno a él; esto nos vuelve partícipes del mismo juego donde hay un diálogo y una fusión de horizontes entre espectadores, artistas y sus trabajos y prácticas. Dewey (2008) se refiere también a este juego de intercambio de roles como la experiencia estético-artística, donde el artista crea pero también aprecia y a su vez quien aprecia se tiene que volver recreador de la obra para comprenderla. De esta manera la práctica artística no puede limitarse y quedar en el sujeto, necesariamente tiene que trascender al plano de los otros para cobrar sentido, valor y existencia.

Por lo anterior, en las secuencias de la propuesta he contemplado estas cuatro dinámicas de trabajo. La individual, el trabajo en parejas, en equipos y finalmente el trabajo grupal. Cabe agregar que lo novedoso para mí, y que me interesa resaltar en este punto, no es precisamente el uso de estas dinámicas, ya que esto podría no resultar algo ajeno a lo que los docentes hacen en el aula; lo valioso aquí, es el uso sistemático de las mismas dentro del proceso de la indagación artística que implica comprometer diferentes niveles de participación, percepción, valoración y apreciación de lo que se va generando. Con lo anterior, pienso que se favorece que los alumnos partan de su propia subjetividad y autoconocimiento al reconocimiento de los demás, dialogar, encontrar puntos de convergencia, tomar decisiones conjuntas y continuar su proceso. Que el alumno pueda mirarse en el otro, resonar con él y enriquecerse gradualmente del trabajo colaborativo es fundamental para el aprendizaje sobre el proceso y para llegar, en este caso en la propuesta, a composiciones que dan solución a los propósitos de la secuencia transversal de indagación artística.

F. Uso de materiales y técnicas artísticas

Algo que me llamó mucho la atención durante mi formación fue que desde el principio los docentes nos pusieran en contacto con los materiales y técnicas propias de las disciplinas artísticas. Desde los primeros momentos estábamos haciendo música y tocando algún instrumento, modelando una pieza escultórica con plastilina o pintando, siendo bailarines y coreógrafos de una danza propia o convirtiéndonos en personajes en una situación o fragmento de trabajo o práctica artística. Lo anterior no significa que la intención formativa se centrara en el dominio de las técnicas, materiales y lenguajes de las disciplinas artísticas, implicaba que estábamos creando, quizás improvisando y descubriendo otras posibilidades de hacer música, danza, teatro o artes visuales, a partir de nuestras propias posibilidades y las orientaciones, pistas y libertad que nos ofrecían los docentes en los seminarios especializados. Pero sobre todo, estábamos rompiendo con la idea de que, para hacer o crear con las artes o enseñarlas había que ser artistas. Estas experiencias me llevaron a plantear en mi propuesta y sus secuencias, este tipo de acercamiento con los materiales y técnicas propias de las disciplinas como lo viví y que consistía en hacer exploración directamente con los materiales y técnicas que los docentes buscaban que exploráramos, ya fuera en función de un trabajo o práctica artística concreta oclusa, como he mencionado en el apartado B, o bajo alguna intención formativa de las ya mencionadas en el mismo apartado. Para su uso y puesta en juego solo recibíamos consignas que nos abrían posibilidades de explorar con esos materiales y técnicas, de tal manera que los resultados que obteníamos al final se asemejaban a los trabajos de los artistas y la manera en que los artistas exploran, experimentan y componen a partir de esos elementos y materiales que exploran. Si bien los docentes de telesecundaria no siempre tenemos conocimiento sobre esas técnicas y prácticas, una asignatura basada en la indagación permite que el docente sea un estudiante más que aprende de la mano en comunidad con sus alumnos, como plantea Finkel (2008), quien además señala que: “En la vida real, la forma y el contenido nunca van por separado, y en el aprendizaje se les hace frente mejor si van juntas” (p. 121). En este sentido, puedo decir desde mi experiencia que no necesariamente hay que saber artes

para enseñarlas o aprenderlas, pues con los conocimientos elementales, la indagación te lleva de la mano.

Como he mencionado, el uso que yo le di a los trabajos artísticos en los procesos creativos propuestos en las secuencias y la propuesta en general fue fundamental, de manera que iba tomando de ellas, en cada caso, los materiales y técnicas que observaba en la composición y buscaba recrearlos en un proceso de exploración y experimentación que fueran llevándose paulatinamente hacia la composición. Propongo el uso de consignas para dar pistas y guiar a los alumnos hacia lo que se busca. Me apoyé a la vez de los conocimientos de la asignatura nodal y los propios que me resultaban útiles para completar el proceso, asimismo de los programas de Artes, los Apuntes de Artes de telesecundaria y otras fuentes de consulta como la web, para tener la comprensión de los elementos que iban a ponerse en juego y servir en el proceso para contextualizar las actividades. El trabajo con los materiales y técnicas de los lenguajes artísticos alude al eje de expresión de las artes.

G. Improvisación

Dentro de las actividades prácticas y de creación con los diferentes lenguajes artísticos se recurrió constantemente a la improvisación. Desde mi experiencia la viví y comprendí como una forma de la experimentación-composición artística donde la acción creativa se realiza en tiempo real y puede ser individual o grupal. La improvisación no implica una planificación previa, aunque si un estado de disposición dirigida a la acción creativa, donde se interviene de manera espontánea súbita o dirigida. La forma más libre de improvisación se daba solo a partir de una consigna general o estímulo propio de la disciplina y lo que en ella se había explorado; esta daba una pauta para las acciones de improvisación de los participantes. Otra forma más controlada de improvisación se daba cuando previamente el coordinador de la sesión establecía de antemano algunas intenciones para experimentar lo explorado a partir de ciertas reglas, uso de materiales, técnicas, estilos, o estructuras que delimitarían la ejecución de la acción aunque siempre en un amplio margen de libertad. En este caso, el coordinador podía sincronizar o coordinar la ejecución marcando alguna base de la cual partir e incluso mediar la intervención de los participantes

asignando turnos, momentos o formas de combinación de los elementos propuestos;⁷⁷ o bien, dejar que a partir de los parámetros establecidos se desarrollara la composición y tomara su propio curso en función de las intenciones expresivas y comunicativas de los participantes. Esta práctica se daba durante los momentos de exploración y experimentación pues en general su empleo fue la de estrategia mediadora para llegar a la composición final de la sesión. Pude notar que en este tipo de práctica se genera un estado alerta, concentración y conciencia sensible hacia el estímulo que la origina o la motiva. Cuando se improvisa no se está pendiente de los actos y los resultados, hay una relación de acciones y reacciones que no se racionalizan por lo que el estado de conciencia es sensible y automático. En este actuar y reaccionar automático y sensible se emplea la memoria para tomar decisiones rápidas, sin dar tiempo a que se asimilen de manera consciente pero donde participan los conocimientos y experiencias previas.

A partir de mis experiencias de formación he considerado la improvisación como un vector pedagógico y didáctico muy útil para inducir a los alumnos a la práctica artística y la composición, que después puede llevarse a un nivel más consciente y refinado. En las secuencias transversales de indagación artística, la improvisación se da dentro de la segunda fase, “Vivir las Artes”, pues es ahí donde se propone que los procesos creativos se llevan a cabo mediante la exploración, experimentación y composición con los diferentes lenguajes artísticos. El uso que se le da en esta fase es primordial, pues por un lado permite al alumno jugar con los diferentes lenguajes artísticos para explorar y descubrir las posibilidades sonoras, de movimiento, o de construcción ya sea visual o de personajes y situaciones y, por otro lado, lo desinhibe para experimentar con estos descubrimientos y hacer pequeñas composiciones. En este sentido, la improvisación puede asumir la función de estrategia, ya sea para la exploración, experimentación y composición artística en tanto que facilita y enseña sobre estos procesos, y también sirve como herramienta para la misma composición cuando el alumno retoma trozos, fragmentos o secuencias específicas de lo que ha hecho para realizar una composición consciente. En la tercera fase también se usa la improvisación aunque en un segundo plano cuando se concreta la composición o

⁷⁷ Esto particularmente se daba en el caso de música y danza.

producción artística. Aquí los alumnos ya han comprendido su función y utilidad como estrategia compositiva y pueden o no usarla como una herramienta para llegar a una idea compositiva concreta. La improvisación por su potencial activo, emotivo y sensible alude al eje expresivo de la educación artística.

H. Observar y comentar

Observar y comentar es una actividad que aparece constantemente durante la fase dos de las secuencias “Vivir las artes”; la consideré importante ya que en mi proceso formativo pude darme cuenta que durante la exploración y experimentación con los lenguajes artísticos, mis maestros destinaban espacios para detenernos a mirar el trabajo que íbamos realizando. En este camino previo a la composición, se iban generando pequeñas composiciones no intencionadas tal vez, pero que formaban parte de un todo que se iba construyendo poco a poco, lo cual servía de referencia para llevar cuenta del proceso creativo, las cualidades estéticas que íbamos apreciando y las experiencias generadas. De esta manera, llegado el momento de poner en juego nuestros descubrimientos con una intención compositiva, el trabajo resultaba en un hacer consciente, cuidadoso y selectivo de aquellos elementos que elegíamos integrar, dándole una calidad a nuestros trabajos que casi podíamos asociar a la de los artistas. Hemsy (2012) señala que existen diferentes etapas evolutivas que reflejan el nivel de maduración musical individual, estas referencias si bien las hace con respecto a la música, la autora constantemente extiende sus planteamientos a otras áreas artísticas, razón por la que considero pertinente citarle. De esta manera las etapas evolutivas que plantea son la conciencia sensorio-motriz; conciencia afectiva; y conciencia mental. La primera de ellas se refiere a la capacidad de reconocer lo que se escucha o en otros casos se ve y se percibe; la segunda está ligada a la capacidad de establecer preferencias o poder identificarse con una cosa más que con otra de entre lo que se percibe; y la tercera a la capacidad de explicar y diferenciar en términos objetivos por qué razón se identifica más con una que con otra. Desde esta perspectiva, lo que planteo en mi propuesta como observar y comentar, dado los momentos en que se da dentro de los procesos creativos, apuntaría a la etapa uno y dos que plantea Hemsy, donde se invita a que los alumnos reconozcan cualidades entre lo que perciben, establezcan semejanzas y diferencias y expresen lo que les

gusta, identifica o resuena de algún modo con ellos, aunque no puedan nombrarlo con precisión y conciencia total y disciplinar en el lenguaje técnico de las artes. Este es un primer paso que será de mucha utilidad para avanzar a un conocimiento más profundo en otra etapa del proceso de esos elementos observados. Hemsy (2012) plantea que “adecuadamente estimulados, los niños, desde muy pequeños, logran describir con gran sutileza sus sensaciones y las operaciones mentales que realizan frente a...lo...que perciben o...que ellos mismos producen” (p. 30).

Así pues, los modos que propongo para generar dinámicas de observar y comentar son variados y los aprendí durante la Maestría; van de acuerdo a las particularidades de cada actividad en los procesos propuestos en las secuencias transversales, y pueden ser:

- Presentaciones por turno ya sean individuales o por equipo de un trabajo de exploración o experimentación. Todos observan al que presenta y toman el papel de espectadores o presentadores.
- Presentaciones en cadena, seriadas o escalonadas (una tras otra), ya sea individuales o en equipo, cuando se dispone de poco tiempo, ello además permite apreciar el conjunto como una sola composición donde se integran las partes. Al término de cada presentación se permanece estático observando la participación de los demás hasta el final.
- Presentaciones simultáneas o en canon (empiezan a destiempo) de los equipos, que al igual que el caso anterior ofrece posibilidades de ahorrar tiempo y generar particularidades de integración y apreciación de los trabajos de cada equipo.
- Presentación de un trabajo grupal integrado donde la participación es individual, para ello se puede durante el ejercicio detener o “congelar” a una parte del grupo para observar la otra mitad y viceversa o bien nombrar o tocar por el hombro a los integrantes en turnos para que se detengan a observar a los demás hasta que todos lo hayan hecho.

La actividad de observar y comentar alude al eje de apreciación de las artes y puede servir tanto como una estrategia como una herramienta al proceso.

I. Partitura

La partitura es otro vector pedagógico didáctico que puede favorecer la enseñanza y el aprendizaje artístico. Louppe (2013) ha reflexionado sobre el uso y función de la partitura. Aunque lo hace principalmente desde la danza, no deja fuera a las demás disciplinas artísticas ya que tras la modernidad, todas se han visto implicadas en grandes reflexiones que aluden a las formas contemporáneas de arte y el papel que juega la partitura en la búsqueda de hacer permanente lo inmanente. Así, el uso de partituras convencionales en las artes y sus diferentes lenguajes es la de proveer un registro para la creación o producción artística y para la reposición de dichas producciones⁷⁸, pero también como una herramienta a la vez de archivo y de análisis de la mismas⁷⁹, lo que puede dar lugar a la investigación en las artes, a partir de la reflexión que la partitura posibilita.

La partitura sería ese dispositivo cambiante y polimorfo, susceptible a la vez de ofrecer el proceso y abrir nuevos campos desconocidos de lo posible... permiten en cada momento estudiar los procedimientos y devolverlos al ámbito de la creación, de la transmisión o de la existencia (Louppe, 2013, p. 196).

No obstante, como pude advertir en mi proceso formativo, y desde los fines que persigue la propuesta, los usos y funciones de la partitura, pueden ser distintos o servir de otros modos dentro los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica; esto aunado a que la propuesta pretende una iniciación artística desde el quehacer interdisciplinario con los alumnos y no la formación de profesionales productores de arte, por lo que en este apartado reflexionaré más en el análisis sobre la introducción de la noción y el uso de partituras en los procesos iniciales de la enseñanza artística como parte integral del mismo.

Las disciplinas artísticas como cualquier otra disciplina poseen un propio lenguaje y son productoras de conocimiento. En tanto lenguajes, al igual que el español o las

⁷⁸ La reposición ha de asociarse a la posibilidad de reproducción de una obra sea autógrafa o alógrafa pero no desde un sentido de duplicar sino como un "producir de nuevo" para posibilitar su legibilidad y permanencia fuera de su contexto original. Pueden consultarse la perspectiva y reflexiones de Louppe (2013, pp. 194-205) sobre las partituras y estas nociones así como sus referentes, en el texto *lecturas sobre danza y coreografía*.

⁷⁹ Louppe (2013) refiere el proyecto de Rudolf Laban, quien desde los años veinte en su disciplina, comenzó la construcción del campo coreográfico del siglo xx en torno a un sistema de notación pensado como herramienta.

matemáticas, por ejemplo, poseen ciertos códigos de representación de los fenómenos que estudian, lo cual posibilita su uso, asimilación y comprensión del mismo. En las artes, una de las diferencias entre el hacer por hacer, y el hacer del saber lo da la capacidad de nombrar, codificar y representar la experiencia de lo que se hace. Hemsy (2012) se refiere a la enseñanza (musical) como un proceso de alfabetización similar al que se vive con cualquier otra disciplina de enseñanza y que puede extenderse al de los lenguajes artísticos en general. Este requiere de un orden universal y lógico para su desarrollo y contempla cuatro momentos que son el hacer, el nombrar o rotular los fenómenos de la experiencia, la representación gráfica o corporal y finalmente su codificación o simbolización. A través de estos cuatro momentos se logra un nivel de conciencia creciente que posibilita llegar a la abstracción. En este sentido podemos decir que dicho proceso implica ir del hacer espontáneo, al hacer con conciencia y, de la vivencia concreta, a la abstracción de la misma. Esto lleva a un dominio gradual y natural de un lenguaje que pasa de la práctica a la cognición del mismo. La autora además puntualiza que es necesario integrar desde el comienzo, estos aspectos conscientes al proceso de enseñanza, es decir, operar con códigos gráficos que enriquecen y amplían la memoria para conferirle autonomía al sujeto sobre el aprendizaje de un lenguaje cualquiera que este sea.

Para extender el ámbito de las operaciones...y ampliar la capacidad de la memoria, es preciso recurrir a representaciones gráficas y símbolos... El alumno, adecuadamente estimulado, desarrolla un interés natural por los códigos... (convencionales o de su propia invención), que le permitirán realizar operaciones... más complejas. (Hemsy, 2012, p. 31).

Esta perspectiva que parte de la experiencia creativa para después nombrar y codificar, convive y se enriquece en este trabajo con la del pedagogo musical Schafer (1992) que también rescato en función de mis vivencias y encuentro que tuve con las artes en los seminarios especializados de la Maestría, pues dicha perspectiva describe bien la manera en que se trabajaba, alude a una mirada interdisciplinaria y puede ser aplicable a los campos de todas las disciplinas artísticas.

Schafer (1992) propone que la enseñanza musical sea multisensorial y rompa con la fragmentación disciplinaria de las artes y la experiencia misma, para alcanzar una síntesis entre ellas que permita descubrir nuevos horizontes creativos donde se involucre, tal como ocurre en la vida de los niños, el juego y todos los sentidos. Esto es, que la música retorne a la vida, porque la vida es arte y el arte es vida, aspecto que la educación ha ido separando. Desde esta perspectiva, plantea que la enseñanza musical se centre en el tiempo presente, y la música, que es algo que suena, salga del silencio de las aulas y los pizarrones, la teoría, la técnica y la memorización para retornar al sonido⁸⁰. De esta manera la propuesta de Schafer (1992) se centra en tres aspectos que son:

1. *Hacer que los alumnos aprendan a escuchar su entorno.* En danza, esto equivaldría a retornar al cuerpo para sentirlo, conocerlo y habitarlo; en el teatro, a retornar al teatro mismo de la vida y sus escenarios para percibir y reconocer su propia presencia en el mismo y todo lo que le rodea; y en las artes visuales, volver la mirada (reeducarla) al entorno y todo lo existente para percibirlo amplia y profundamente en sus cualidades, detalles y estructuras.
2. *Que descubran su potencial creativo.* Si en música implica que los alumnos hagan sus propias músicas, explorando todo tipo de fuentes de sonido y sonoridades a su alcance; en danza equivaldría a hacer sus propias danzas a través de moverse en el tiempo y el espacio; en teatro, hacer teatro explorando posibilidades de “hacer como si” en el representarse a sí mismo, a los demás, así como cosas, situaciones, emociones, ideas etcétera; y en artes visuales, dirigir creativamente su mirada para recrear plástica o visualmente el entorno y lo existente o crear sus propias realidades sobre ello.
3. *Propiciar el encuentro de la música con todas las artes.* Este punto aludiría, si involucramos a todas las disciplinas artísticas, a que las propias músicas, danzas, representaciones teatrales y composiciones plásticas o visuales de los alumnos, sean generadas desde posibilidades y situaciones diversas que

⁸⁰ En este sentido, y permitiéndome hacer una generalización, si consideramos que la música suena o involucra el sonido, podríamos decir que la danza, entonces, involucra el movimiento; el teatro, la representación (actuación); y las artes visuales y plásticas, la imagen.

permitan involucrar todos los sentidos y retornar, al sonido, el movimiento, la actuación y la imagen, es decir conectarse “en el hacer” con el momento presente. Desde la perspectiva de Schafer, esto sería el retornar las artes a la vida y permitir hacer una síntesis entre ellas que las reintegre tal como existen en la vida misma.

Ahora bien, según Schafer (1992), esta forma de iniciación artística que implica una inmersión natural desde la práctica, es gradual y marca por sí misma las pautas -a las que el docente debe estar atento- para ir avanzando con sus alumnos en la comprensión y uso del lenguaje formal de la disciplina. Plantea que el mejor momento para introducir en la enseñanza la notación formal o convencional, es cuando el mismo alumno pregunta por ello; es decir, cuando ha despertado en él un interés por la teoría (musical) que posibilite ampliar sus posibilidades creativas e interpretativas. Previamente, es deseable que los alumnos desarrollen sus propias partituras, empleando cualquier medio no convencional que deseen (escrito, gráfico-visual, etc.) para crear e interpretar sus propias músicas e ir comprendiendo el sentido y la necesidad y función tanto del componente gráfico, como del simbólico que implica la notación o escritura musical en este caso⁸¹.

En mi práctica y experiencia de formación durante los seminarios especializados, llamó mi atención, la manera en que el uso de la partitura estuvo implícito en la práctica con las cuatro disciplinas artísticas⁸². Una partitura si bien en sentido formal equivale a la representación de los elementos de una composición donde se emplean los propios códigos y símbolos del lenguaje que se trate; los lugares desde donde experimenté la función y utilidad de su uso, me llevó a pensar como partitura, por un lado, a cualquier medio que me permitiera representar y hacer tangibles los elementos de los lenguajes artísticos presentes en mi experiencia del hacer creativo, para después nombrar y rescatar sus elementos integrales en composiciones propias o grupales. Por otro lado, la partitura también como cualquier configuración de estímulos -ya fuese que estuvieran estructurados o yo les asignara estructura o un modo de

⁸¹ Salvando las distancias entre cada disciplina artística como hemos visto, es posible pensar este tipo de procesos en cada una de ellas respecto al uso de partituras.

⁸² Cabe señalar que este aspecto que yo pude percibir, no es parte de la propuesta de la línea sino que en ocasiones el desarrollo de la sesión permitía vivirlo y/o abordarlo de esa manera.

interpretarlos- que me significara y evocaran a darles forma y componer con un lenguaje de las artes.

En los seminarios podía transitarse de la improvisación a la partitura y de ahí a la improvisación sobre la misma para llegar a una composición más elaborada que podía o no dar lugar a una nueva partitura. Este ir y venir reflexivo sobre la misma permitía en el acto mirar emergencias y posibilidades que surgían en la recreación de un trabajo, clarificar su proceso de ejecución, analizarlos o mejorarlos. En las prácticas contemporáneas de arte se han establecido, vínculos entre partitura e improvisación para la composición, lo que alude a los planteamientos de Gourfink (2001, citado por Louppe, 2013) sobre “lo partitural como proceso abierto y evolutivo como herramienta compositiva y un posible modo de investigación de nuevos procesos” (p. 200). En este sentido es posible, según Louppe (2013), “la improvisación como proyecto partitural de lectura, que pone en juego lecturas o esquemas simultáneos al acto” (p. 201); con ello, el autor advierte una posibilidad de la partitura como reflejo a su vez de acción, de espejo o de huella⁸³, y donde la partitura como programación que precede al acto se pone en crisis en el tiempo presente y proponen una experiencia a un sujeto actor al mismo tiempo que experimentador. Por esta razón el autor plantea que la partitura “de cualquier práctica a la que haga referencia, cumple una tarea esencial de la modernidad:... hacer visible el proceso en el momento mismo en que se realiza, en el momento de la improvisación, de la partitura, de los esquemas...” (Louppe, 2013, p. 203).

Louppe (2013) parafrasea nociones de Halprin (1969) y plantea que “la partitura...proporciona un programa de actividades, ofrece «guiones» que a su vez generan «escenas» que se desmultiplican en el tiempo y en el espacio” (pp. 195-196). No obstante también señala que la partitura tiene una

...función constitutiva en los procesos reflexivos, estéticos y éticos, e incluso en las construcciones sociales: las partituras no son una instancia de juicio, no imponen una norma que sea necesario alcanzar. Las partituras liberan el sujeto creador porque no pretenden categorizar, ni organizar, sino hacer legible el

⁸³ El autor alude la noción de Peirce, sobre icono (imagen) y el índice (huella, impronta). Puede consultarse en Louppe (2013, p. 202).

proceso. Por consiguiente, avivan la toma de conciencia artística” (Halprin, 1969, citado por Louppe, 2013, p. 196).

Asimismo que:

El propósito de la partitura es, en efecto, disipar las referencias. Pero también... crear comunidades artísticas, en torno a un proyecto objetivo... La opción partitural aparece como un medio (¿una oportunidad?) de elaborar un marco no edípico, donde ya no sea necesaria la adhesión a un modelo... ni la transmisión de valores y, sobre todo, de creencias preestablecidas... (Louppe, 2013, p. 199).

De este modo y retornando a mi experiencia en los seminarios de la Maestría, una partitura podía ser una serie de formas, sonidos, imágenes, palabras, textos, las arrugas en una hoja de papel, los puntos e imperfecciones o manchas en la pared o el piso, las acciones, movimientos y formas de los cuerpos de mis compañeros, imágenes, dibujos, representaciones mentales, emociones o sensaciones secuenciadas, etcétera. En síntesis, asumí y comprendí como la noción de partitura, cualquier cosa que detonara o me diera un motivo compositivo y/o de exploración, y a su vez, cualquier forma que me permitiera representar, estructurar y registrar mis acciones creativas y todo lo que en ellas se implicaba en tiempo presente, lo que finalmente recuperaré para mi propuesta como partitura, por las funciones que esta, sin importar si son convencionales o inventadas por uno mismo para la comprensión personal, cumplen su finalidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje artístico.

Louppe (2013) alude esta posibilidad que menciono cuando por un lado plantea que las partituras carecen de límites pues constituye un juego de fuerzas entre los aspectos externos, internos y contextuales que pueden considerarse y confluir en ella, y que el reto de su uso consiste en poner a prueba su variedad y sus límites (Paxton, 1978-1979, citado por Louppe, 2013). Por otro lado, que las partituras están por todas partes y pueden revestir una infinidad de formas y naturalezas. Las partituras “pueden inventarse en «todos los campos de las actividades humanas. Por ejemplo, una lista de la compra o un calendario, son partituras»” (Halprin, 1969, citado en Louppe, 2013, p. 194). Halprin llama a estas partituras, “encontradas” pues ya estaban allí y puede ser cualquier cosa u objeto, no obstante:

Basta con desplazar esos objetos en un contexto y sobre todo con un uso no habituales para que su régimen y su estatuto cambien totalmente... la partitura, aunque sea «encontrada», es elocuente: es el producto de una actividad cultural específica, de una construcción, de un juego extremadamente elaborado de intervalos, de puntos de referencia desmultiplicados (Louppe, 2013, p. 194).

Ahora bien, una vez abordados estos aspectos sobre la partitura en las artes que pueden convivir con la perspectiva desde dónde la he mirado en mi propuesta, considero pertinente reflexionar también, sobre la relación existente entre la visualidad, y la lectura en su uso dentro de los procesos de enseñanza. En este sentido, existe una relación entre visión y pensamiento. La lectura de las formas (convencionales o no) en el uso que se le dé a una partitura dentro de un proceso artístico creativo, posibilita la comprensión concreta de la experiencia sensible, pero también llevarla a la expresión en el hacer. Para Arnheim (1998) la percepción sensorial y la visual, por excelencia, participa activa y selectivamente en los procesos de la mente para conocer el mundo y producir aprendizaje. Según el autor, la percepción se refiere a la serie de elaboraciones mentales para la formación de conceptos inteligibles, organizados y sistematizados que permiten conocer y donde la actividad de los sentidos es primordial. Gracias a la percepción se extraen y abstraen los datos del entorno sobre el mundo físico material o no material para conocerlos y hacer inteligible al pensamiento la información recibida, a su vez la percepción no podría realizarse sin el pensamiento. De esta manera la percepción equivale a pensar y por lo tanto es también una función de la inteligencia.

[El] conjunto de las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento... son... ingredientes esenciales de la percepción misma. “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... son el modo en el cual... la mente... [trata] el material cognitivo en cualquier nivel. No existe diferencia básica en este respecto entre lo que

sucede cuando una persona contempla directamente el mundo y cuando se sienta con los ojos cerrados y «piensa» (p. 27).

Ahora bien, según el autor, la conducta inteligente respecto a nuestras diferentes zonas sensoriales, depende de la riqueza y variedad de cualidades que ofrezcan los datos en ese medio, es decir, de cuan inteligibles sean para el pensamiento. “Puede decirse que todos los sentidos lo hacen, pero si estas cualidades no pueden organizarse en sistemas definidos de forma, procuran escasa ventaja a la inteligencia” (Arnheim, 1998, p. 31). El gusto, el olfato y el tacto, por ejemplo, pueden ofrecer abundancia de matices sobre sus datos pero no obstante, señala el autor, difícilmente puede pensarse en ellos, es decir, ser ordenados para cobrar forma en el tiempo y el espacio y servir como medios que por sí solos provean y construyan nociones estructuradas del entorno. En cambio, las formas, los colores, los movimientos y los sonidos sí pueden ser ordenados con suma precisión y complejidad en estas dimensiones, por lo que la vista y el oído son los medios privilegiados de la inteligencia, pero más aun, lo es la vista⁸⁴ ya que “la visión es el medio primordial del pensamiento” (p. 32). Los demás sentidos pueden captar y proveer información valiosa, pueden colaborar a la visión, pero estos, por sí solos, no pueden competir con la precisión, rapidez y amplitud de información con que la visión por si sola puede hacerlo para generar aproximaciones sobre el mundo. De esta manera “la percepción visual, es pensamiento visual” (Arnheim, 1998, p. 27) y “las facilidades que procura el sentido de la vista, no solo son accesibles a la mente; son indispensables para su funcionamiento” (p. 32). Arnheim (1998) asemeja este tipo de información a un alimento necesario, pues aun en su presencia, pero máxime ante la reducción o ausencia de estímulos visuales, o bien una estimulación poco estructurada provenientes de otros sentidos, la mente los genera. De esta manera “el sujeto, que se descubre incapaz de pensar, reemplaza la estimulación exterior de los sentidos por las reminiscencias y la evocación de imágenes” (p. 32), lo que corresponde a un

⁸⁴ Arnheim (1998) afirma que el oído posibilita un pensamiento del más alto nivel, y que ejemplo de ello es la música, uno de los resultados más potentes de la inteligencia humana. El sonido puede ser organizado en el tiempo y el espacio que permite dar un lugar y función a los mismos dentro de un sistema total en diferentes dimensiones que permiten comprenderlo y crearlo. No obstante, el autor advierte que este es un pensamiento exclusivo del universo musical que puede referirse al mundo físico de la existencia humana solo de manera indirecta y con ayuda de los otros sentidos.

intento de la mente de reemplazar la ausencia de estimulación útil para poder funcionar y no solo como un capricho involuntario y facilidad que se posee conjuntamente con la actividad de todos los sentidos. De esta manera podemos afirmar que pensamos en imágenes y por lo tanto ver es pensar, y pensar es pensar en imágenes, en formas, lo que la partitura posibilita en la comprensión creativa de las artes.

Las formas, según Arnheim (1998), son conceptos que nos permiten aproximarnos a la realidad y configurar el mundo. Al recibir un estímulo sensorial, se desencadena un proceso donde se interpreta y reelabora (conceptualiza) el material para evocar o bien asignarle pautas que posean cierta generalidad y sean reconocibles o fácilmente identificables en el pensamiento, ya que no corresponden fielmente al mismo. El percipiente abstrae el objeto de su contexto y le da forma, por esta razón “la percepción de la forma opera al elevado nivel cognoscitivo de la formación de conceptos” (Arnheim, 1998, p. 42). Así pues, la percepción de la forma es una “captación de los rasgos estructurales [genéricos] que se encuentran en el material estimulante, o que se imponen a él” (p. 40) y “consiste en imponer al material estimulante patrones de forma relativamente simple” (p. 41) que llama conceptos o categorías visuales (perceptos).

Dado lo anterior, es inminente que “la constante respuesta al medio constituye la base para el funcionamiento del sistema nervioso” (Arnheim, 1998, p. 32), por lo que la visión, según el autor, es un instrumento de exploración activo, toda vez que la percepción tiene fines y es selectiva. Ante una obra visual, o en este caso también en los procesos y la construcción de cualquier composición artística susceptible de ser apreciada, se implica la percepción visual y su activa “tarea de construcción de formas que se conoce con nombres simples como ‘ver’ o ‘mirar’” (p. 49).

Así pues, en el contexto partitural del que estamos reflexionando, podemos decir que la imagen provoca, esta es la que funciona como detonador en el proceso cognitivo de la percepción y por lo tanto del proceso de conocer del alumno en esa relación entre visión y pensamiento. En los procesos de enseñanza propuestos, el uso del plano visual en una partitura, facilita dar forma a lo que se percibe en el sensorial, y de esta manera, hacerlo más accesible al conocimiento. De esta manera una

partitura permite plasmar, visualizar o llevar a un plano visible una experiencia de exploración con el medio a través de los sentidos que emplean las distintas disciplinas artísticas. Por otro lado, a la inversa, también un estímulo visual puede ser provocador de esquemas de organización en el pensamiento que pueden cobrar presencia en el tiempo y el espacio dentro de una composición artística del tipo que esta sea, es decir, servir para la composición artística con un lenguaje. Esto es, describir, codificar y hacer que asuman formas comprensibles las cualidades de los estímulos sensoriales para después devolverlos a un lenguaje y medio expresivo en forma de composición. Con ello, la visualidad sería un modo de producir, y toda experiencia sensorial del plano que provenga, tiene que cobrar formas visuales para ser reconocibles o “pensables”. Las imágenes pueden provocar en el otro, que este pueda generar sonido, movimiento o representaciones teatrales, plásticas o visuales de la realidad - y estas, a su vez- pueden ser comprendidas y apreciadas en tanto puedan pasar nuevamente por la percepción visual que es la que lo posibilita. De esta manera, la visualidad es un modo de conocer y aprender.

Dado todo lo anterior, he reconocido la noción y uso de la partitura tanto como estrategia pedagógica, como de herramienta didáctica. En el primer sentido la partitura se convierte en la acción propia del aprendizaje o propósito, en el segundo sentido, en un medio para alcanzar otro propósito de aprendizaje al que se subordina volviéndose su facilitador. Las formas de partitura que asocio para mí propuesta con la idea de partitura y que rescato de las formas de trabajo durante los seminarios especializados con cada uno de los lenguajes y sus posibles relaciones interdisciplinarias son en cada una de las disciplinas, además de lo ya mencionado:

Música: Grafías no convencionales para representar las cualidades del sonido en una composición sonora (colores, símbolos, trayectorias, dibujos y codificaciones libres e inventadas) y grafías convencionales básicas (con notas musicales o cifrado). Asimismo cualquier composición o disposición de elementos provenientes de otros lenguajes artísticos (teatral, dancístico, visual o plástico) que hicieran de partitura para evocar sonoridades.

Aunque en la formación durante los seminarios llegamos a trabajar con los códigos y símbolos básicos de la notación musical convencional, este momento se dio ya casi

al final de la Maestría, antes, descubrimos que podíamos hacer y leer nuestra música prescindiendo de ellos. La propuesta se orienta hacia este mismo tipo de proceso, lo que llevará al docente a trabajar la disciplina gradualmente hasta el momento que tanto él como sus alumnos adquieran una comprensión que les permita sentirse más preparados para abordar este tipo de contenidos de la teoría musical que también contempla los programas de secundaria.

Danza: Grafías no convencionales para representar las posibilidades y calidades de movimiento (formas o símbolos asignados, esquemas gráficos, trayectorias, dibujos y codificaciones libres e inventadas). De igual manera, la disposición de elementos y/o composiciones previas provenientes de otros lenguajes artísticos (teatral, musical, visual o plástico) sirvieron a manera de partitura de movimiento para evocarlo.

En los seminarios especializados de la Maestría trabajamos también con herramientas formales para la notación del movimiento mediante los símbolos y codificaciones del Lenguaje de la danza y el Alfabeto de movimiento. No los recuperé en mi propuesta para sujetarme a los contenidos, materiales y recursos de apoyo a la enseñanza con que cuenta el docente de telesecundaria como son los Apuntes de Danza, donde se contemplan estos conceptos dancísticos y medios de representación no formales para su notación. También consideré que por la orientación interdisciplinaria de la propuesta no profundizaría o priorizaría en cuanto a los métodos y técnicas de las disciplinas artísticas en específico para no complejizar los procesos en las secuencias propuestas y que además no es ello lo primordial, como se ha venido planteando. Decidí en cambio, ofrecer herramientas y estrategias generales que consideré básicas y accesibles para que los docentes de secundaria pudieran adentrarse en la enseñanza para generar sus propios modos de ponerlas en práctica, transformárlas o inventar las propias para ir avanzando gradualmente con sus alumnos hacia los contenidos más complejos de la danza.

Teatro: El uso de guiones dramáticos, construcciones con palabras o frases, detonadoras provenientes de poemas, situaciones o problemáticas de interés, elaboración de secuencias gráficas de acciones que pudieran contener dibujos, viñetas o diálogos de texto para representar o generar personajes, acciones,

situaciones o emotividades asociadas a la práctica teatral. Para este caso, también llegaron a emplearse composiciones y elementos propios de los demás lenguajes artísticos (musical, dancístico, visual o plástico) como partitura para evocar elementos propios del teatro para una composición. Como en los casos anteriores, los contenidos de los programas de teatro abordados desde esta perspectiva, pueden favorecer una gradual adquisición de las herramientas formales del teatro en torno a los guiones y el montaje teatral que proponen los mismos programas.

Artes visuales: La sensación y percepción para la producción de imágenes mentales y de ahí transitar a las gráficas o plásticas, el uso de un boceto previo a la composición formal y el esqueleto estructural⁸⁵ como base compositiva o para la apreciación posterior de los elementos y la manera en que están integrados en una composición⁸⁶.

Como en los otros casos, las composiciones y elementos provenientes de las otras disciplinas y sus lenguajes (teatral, dancístico, musical) llegaron también a funcionar como partitura para evocar elementos y composiciones visuales y plásticas. En todos estos casos, el uso de estos medios como “símiles de partitura” colaboraban a construir un sentido a partir de la identificación y visualización de los elementos que permiten guiar y construir o deconstruir un trabajo visual o plástica, se vuelven un mapa para crear, recrear, interpretar y apreciar. Al igual que las otras disciplinas, esta forma de trabajo posibilita el acceso gradual y da pie a las nociones y elementos formales de una composición, como plantea la propuesta, para ir abordando los contenidos de los programas de estudio de artes visuales.

⁸⁵ En artes visuales tiene que ver con la organización de las unidades visuales de una composición que le dan soporte y estructura, ello podría ser similar a la función que cumple el esqueleto humano en nuestro cuerpo. En el contexto de la propuesta, lo consideré como un medio para guiar la construcción o bien hacer la deconstrucción de un trabajo plástico o visual que implica la identificación y análisis de los rasgos y elementos estructurales que lo configuran o podrían configurarlo.

⁸⁶ Rescatando la perspectiva de Arnheim (1998) y llevándola a mi experiencia en los seminarios y la manera en que la recupero dentro de mi propuesta, puedo decir que, ya sea en la construcción de una composición a partir de una base estructural, o la deconstrucción de la misma en sus elementos estructurales, participa el pensamiento visual y se favorece la toma de conciencia sobre lo que percibimos, pues las imágenes que vemos, pensamos o creamos son representaciones de la realidad que han cobrado unidad y estructura en un plano visual a través de formas o pautas reconocibles asignadas por la mente para aproximarse a ella en un intento de conocerle. Esta operación de asignar o identificar las formas que subyacen en lo que percibimos es y favorece por tanto la percepción como se ha reflexionado.

A continuación muestro una tabla con los usos que identifiqué y pueden darse a estas formas de partitura, así como las funciones que pueden desempeñar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos en las secuencias y que se ofrecen como una posibilidad.

Tabla 17. *Posibilidades de uso y funciones de la partitura en las secuencias transversales*

Usos posibles de la noción de partitura	Función que cumple en el proceso	Disciplina en que se puede aplicar
1. Pasa del hacer o explorar a representar y nombrar.	Hacer cognoscible y tangible una experiencia a partir de lo que ha evocado en el alumno. Está ligada a la significatividad y reconocimiento perceptual, estético y sensible de los elementos de una exploración. Da expresión material o tangible al fenómeno o experiencia artística vivida.	Música Danza Teatro Artes Visuales
2. Pasar de la acción creativa de la experimentación y la composición, a la asimilación y clarificación de los elementos concretos que contiene y la forma en que se organizan e interaccionan.	Medio o método para identificar, nombrar, comprender y concientizar los elementos formales del lenguaje artístico presentes en una composición mediante su representación y registro convencional o no convencional, permite notar qué ocurrió en el proceso creativo.	Música Danza Teatro Artes Visuales
3. Como instrumento de descripción y análisis de una composición, facilita la apreciación.	Facilitar la apreciación detallada pues permite notar y hacer notar la estructura, modo de integración y elementos de una composición. Generar aprendizajes concretos formales sobre un lenguaje artístico donde se confronta la composición misma con su representación en la partitura.	Música Danza Teatro Artes Visuales
4. Guía de ejecución, mejora y toma de decisiones. Pauta la repetición y ensayo de la composición.	Ayudar al seguimiento tanto del espectador como del creador, de la composición lograda. Posibilita la mejora de la ejecución en cuanto a la claridad y diferenciación de los elementos que la integran y su modo de interactuar y relacionarse. Permite la repetición o replicación de su ejecución mediante la práctica o ensayo, favoreciendo la toma de decisiones para su perfeccionamiento. Ayuda a ir del hacer al hacer con conciencia y calidad artística.	Música Danza Teatro Artes Visuales

5. Medio de memorización para la ejecución de una composición. (nemotécnica).	Es un medio que brinda la posibilidad de hacer asociaciones, recordar y seguir los pasos a seguir en una estructura determinada.	Música Danza Teatro
6. Instrumento de recursividad compositiva.	Puede dar pie a nuevos procesos compositivos mediante la recreación, reinterpretación o creación de nuevas composiciones	Música Danza Teatro Artes Visuales
7. Como facilitador previo para la composición o como medio específico y directo de composición.	Permite planificar la composición con base en criterios, deseos o motivaciones provenientes de la exploración.	Música Danza Teatro Artes Visuales
8. Posibilita la experiencia estético-artística.	Se propicia un vínculo circular con la composición desde el acercamiento (creación) y el distanciamiento (apreciación) constante como la que viven los artistas con sus trabajos y prácticas.	Música Danza Teatro Artes Visuales

Fuente: Elaboración propia

Estos usos posibles de la partitura se proponen en las tres fases dentro de las secuencias transversales de indagación artística. En la primera, “Tejiendo Conexiones” podría corresponder con el momento en que se llega en cada caso a la planificación o ruta general. En la segunda fase “Vivir las Artes” es donde se hacen más presentes estos usos descritos para desarrollar procesos creativos asociados a un vitral musical en la secuencia transversal Tipo 1; composiciones interdisciplinarias y transversales teatrales, dancísticas y plástico-visuales en torno al nodo nutrición en la Tipo 2; y composiciones recursivas interdisciplinarias y transversales plástico-visuales, teatrales y dancísticas en la tipo 3. Finalmente en la tercera fase “Comunicando la experiencia” se da también como auxiliar para concretar la producción artística o composición-solución final de la secuencia transversal de indagación artística y su contextualización. Se favorecen los tres ejes de la enseñanza artística en la Educación Básica (expresión, apreciación y contextualización).

J. Indagación de información:

Como se ha dicho la Educación Básica no busca formar profesionales en las artes ni el dominio de los lenguajes artísticos en los alumnos, por lo que más enriquecedor

que la erudición artística y su enseñanza en este caso, puede resultar el hecho de que el docente se involucre en la aventura de indagar y aprender junto con sus alumnos y aprender a aprender y enseñar con ellos. Lo importante aquí, es que se enamoren de las artes y lo que estas les pueden aportar a partir de rutas posibles de trabajarlas y estrategias y herramientas que puedan resultarle de utilidad para realizar esta tarea, como es la intención de esta propuesta.

En mi propia experiencia formativa de la Maestría comprendí que conocer los elementos básicos conceptuales, pedagógicos y didácticos de la enseñanza artística y una actitud de búsqueda de medios que nos acerquen a la información especializada (esto puede ser mediante los recursos y apoyos con que contamos en telesecundaria), así como acercarnos a las artes y valernos de ellas (los trabajos y prácticas artísticas y los procesos creativos de sus autores), puede ser más que suficiente para aprender y enseñar artes en la Educación Básica y convertirse en una fuente inagotable de posibilidades de indagar las artes desde las artes mismas a partir de lo que hacemos y enseñamos todos los días en telesecundaria.

Parte de mi experiencia y proceso formativo fue la reflexión teórica sobre el arte y sus lenguajes disciplinarios que después eran explorados desde la práctica. Estos materiales teóricos que me acercaron a los contenidos concretos de las artes o lo que Stigler y Hieber (2002) refiere como el conocimiento sustancial de la materia de enseñanza. Ciertamente no basta con saber cómo enseñar sino saber sobre el contenido de lo que se enseña. Estos autores refieren que en la medida que más se conoce sobre la asignatura que se enseña, las prácticas y nuestros libretos de enseñanza se vuelven más profundos y potenciales para generar procesos reflexivos en nuestros alumnos y aprendizajes de orden superior, esto es, más significativos y menos instrumentales.

De esta manera, al diseñar mi propuesta y plantearme la manera en que tanto el docente como los alumnos accedieran a esta parte fundamental del trabajo de las artes que los llevase a aprender y producir conocimiento artístico, me di a la tarea de revisar los materiales y recursos concretos a su alcance. Encontré dos vías para la indagación de contenido que en este caso diferencié como indagación informativa e indagación formativa. La primera refiere a la búsqueda libre de información necesaria

con base en las necesidades que se van derivando del proceso, ya sea para obtener ejemplos, ideas creativas, referenciar lo que se ha hecho, ampliar el conocimiento, complementarlo o adquirirlo. Esta forma de indagación de contenido se da principalmente mediante la búsqueda de información útil en la web y materiales a su alcance de telesecundaria como otros de cualquier tipo que se decida, mientras cumpla la función de cubrir la necesidad de información y conocimiento. La segunda forma la concebí como una actividad de estudio formal donde docente y alumnos recurren a los contenidos propios del programa de Artes de las diferentes disciplinas que se han explorado en la práctica para completar el proceso comprensivo y significativo del aprendizaje que permita nombrar los aprendizajes puestos en juego en la práctica y hacerlo desde el lenguaje propio de cada disciplina. En este segundo caso se emplean necesariamente y en primer plano los Apuntes de Telesecundaria y los Libros del Alumno de las asignaturas académicas con la finalidad de ir cubriendo los contenidos propios del grado escolar en Artes que deben adquirir sobre las mismas nuestros alumnos y las otras disciplinas no artísticas, pero siempre dándoles un uso flexible sin importar el bloque de estudio al que pertenezcan en tanto sean pertinentes para contextualizar y completar los procesos que se están desarrollando. A esto se suma en un segundo plano el recurso de la web para completar aprendizajes artísticos involucrados en el proceso no previsto por los materiales de uso básico para buscar información, o aprender nociones teóricas o procesos tanto en las disciplinas nodales como en las artísticas.

Respecto a los materiales y recursos de telesecundaria de Artes para llevar a cabo este tipo de actividades de indagación artística mi sorpresa fue descubrir que ofrecían contenidos de alta calidad que pueden comprenderse y aprenderse gradualmente en sus diversos niveles de profundidad mediante la guía y dosificación que ofrecen. Si bien durante mi práctica docente antes de la Maestría tenía conocimiento de los mismos, nunca los había revisado con tanto interés, ni había vislumbrado su utilidad. Me sentía distanciada de ellos al no encontrar maneras de relacionarlos con mi trabajo en las otras disciplinas académicas que me apremiaban en cuanto al uso del tiempo escolar y la necesidad administrativa de no retrasarme con su avance programático. Asimismo me parecían complejos en algunos casos y no me había dado la

oportunidad de revisarlos con más detalle. Mi cambio de mirada sobre las artes y el interés por ver en ellos una estrategia y herramienta de aprendizaje a mi alcance me hizo llegar al uso mencionado que podía darles en mi propuesta. Esta forma de uso facilita la autoformación y nos puede orientar en la búsqueda de rutas para indagar y mejorar nuestra práctica, desarraigando la idea sobre la necesidad de cubrir un programa de Artes que no dominamos y, muchas veces por el propio perfil de formación, no se comprende del todo. No obstante a partir de este “cambio de switch” en la manera de mirarlos no como un material que cubrir o trabajar, sino como auxiliar para cubrir una necesidad y deseo por aprender algo útil para cumplir un propósito concreto, hace una gran diferencia y divertida manera de mirar la enseñanza y aprendizaje artístico. Finkel (2008) en su experiencia de indagar y aprender junto a sus alumnos y proponer la enseñanza basada en la indagación, comenta: “Todo lo que podía hacer era examinar el material suficiente para estimular una buena indagación... No se trataba de familiarizarse con él o de aprendérselo; se trataba de *utilizarlo* para abordar un problema interesante” (p. 128).

De esta manera, sin demeritar el potencial que esta forma de trabajo puede llevar hacia la adquisición de conocimiento profundo y especializado sobre las Artes y su práctica, nos puede sin duda conectar con el enfoque de la Educación Artística en secundaria que es formar seres sensibles y creativos con otras posibilidades de expresión, comunicación y acción en su realidad concreta. La función que nos compete entonces es brindarles las herramientas para la práctica y el pensamiento artístico que los lleve a reconocer, apreciar y valorar las artes y que estas los acompañen y se vuelvan parte de su vida, ya sea a partir del gusto no solo en la escuela sino fuera de ella y a lo largo de su vida y por qué no, sembrar la inquietud de que nuestros alumnos quieran formarse como artistas en un futuro y visualicen en ellas una actividad profesional que contribuye al desarrollo y producción de conocimiento de los campos específicos de las Artes.

Este modo de trabajar y recurrir a la búsqueda de información la he considerado una forma de indagación de descubrimiento donde el proceso marca rutas de aprendizaje y descubrimiento artístico gradual y creciente mediante el proceso creativo en sus diferentes fases y momentos, donde se va integrando de manera

orgánica la práctica con la teoría. En este tipo de actividades se privilegia principalmente el eje de contextualización de las artes.

Respecto a las particularidades sobre el aprendizaje flexible de contenidos de las disciplinas artísticas puedo acotar lo siguiente de acuerdo a la manera en que diseñé cada secuencia de la propuesta:

Tabla 18. *La indagación de información en los tres tipos de secuencia transversal*

SECUENCIA DE LA PROPUESTA	SELECCIÓN DE CONTENIDOS	MOMENTO DE LAS ACTIVIDADES DE ESTUDIO O CONTEXTUALIZADORAS
<p>Tipo 1</p>	<p>Los eligen el alumno y maestro juntos en función de sus necesidades para solucionar el problema. Tomarán lo que les sirve de sus libros para comprender procesos asociados a su problema nodal o detonador y buscarán en otras fuentes, tutoriales sobre procedimientos específicos e información adicional que los ayude a comprender y contextualizar su composición o producción final.</p> <p>Recurrí a fuentes como los Apuntes de Artes de telesecundaria, materiales de la mediateca y programación televisiva, así como el uso de web para ampliar la información de los libros sobre el cubismo en las Artes y acceder a tutoriales en video sobre diversas técnicas de elaboración de vitrales.</p>	<p>Las exploraciones y nociones pasan primero por el cuerpo en la sensibilización y exploración, pero para la experimentación, dado que implican consignas más especializadas por ejemplo en música hacer una pieza musical empleando instrumentos realizados y afinados por ellos mismos a partir de las nociones del sonido y la musicalidad y la escala diatónica, es un procedimiento específico que requiere revisarse a la par de la actividad. Asimismo para la construcción del vitral se requiere recurrir a la búsqueda previa de una técnica de construcción vitral. Por tal razón las actividades de estudio son simultáneas a la experimentación y trabajan de la mano.</p>
<p>Tipo 2</p>	<p>Los contenidos son seleccionados por el docente y van ligados al trabajo o la práctica artística que inspira la indagación y la secuencia o que sirven de pauta al docente para guiar a los alumnos en un proceso creativo.</p> <p>En el diseño del proceso me apropié y documenté con los libros de telesecundaria de aquellos contenidos que observaba estaban presentes, podían ser de utilidad o que consideraba los alumnos necesitarían aprender y comprender después de la exploración práctica para poder identificarlo en su trabajo.</p> <p>Recurrí a los Apuntes de telesecundaria de Artes y la web en la búsqueda de información sobre trabajos y prácticas contemporáneas en las Artes y los</p>	<p>Sucedan a las exploraciones para completar el aprendizaje que primero pasa por la experiencia del cuerpo y después se integra mediante la cognición del alumno para que después las ponga en juego en la experimentación y composición y pueda hacer notaciones informadas sobre su trabajo.</p>

	<p>artistas específicos que se han vinculado con el tema del alimento y conocer sus procesos creativos para generarlos.</p>	
Tipo 3	<p>El aprendizaje de contenidos artísticos lo selecciona, lo deduce y dirige el docente desde la primera fase, al hacer con el alumno la planificación de la secuencia. En este caso pensó, con base en las sesiones de aprendizaje de la secuencia de Geografía y sus subtemas con la que se trabaja en paralelo las Artes, aquellos detonadores que ofrecía o se podían generar para explorar interdisciplinariamente los lenguajes artísticos, a partir de un énfasis específico de sesión. Este trabajo paralelo entre la asignatura nodal y las disciplinas artísticas se da durante la segunda fase de la secuencia transversal hasta concluir la secuencia nodal de aprendizaje (Geografía). Hacia la tercera fase el alumno ha desarrollado composiciones recursivas interdisciplinarias y transversales que le han dado herramientas de contenido sobre las artes y la asignatura nodal, así como de una metodología general para que el alumno decida su propia forma de dar solución a la indagación-secuencia desde el arte en una composición individual o en pequeños grupos donde emplearán esos conocimientos y contenidos como herramientas y buscarán otras necesarias a su propio proceso final.</p> <p>Los contenidos a trabajar en cada sesión pueden ser básicos o generales, lo que me propuse fue mostrar al docente la manera de proveer al alumno sesión a sesión una serie de herramientas generales para trabajar desde las 4 disciplinas y modos de articularlas, asimismo que aprendieran a guiar su propia indagación valiéndose del uso de los recursos informativos a su alcance. Sesión a sesión consistiría en ir entrenándose en una forma de indagar, explorar, experimentar y componer desde las artes para llegada la última fase el pudiera desarrollar su propia composición o producción artística</p>	<p>Igual que en el caso anterior, es posterior a las exploraciones para completar el aprendizaje en un proceso secuencial: experiencia del cuerpo-integrar a la cognición-poner en juego en la experimentación y composición-notaciones informadas sobre su trabajo.</p>

Fuente: Elaboración propia

K. Notación informada

El uso de la noción de notación en los seminarios de la Maestría proviene del empleado en la educación estética de la metodología del IMASE que es la “notación profunda”. Gutiérrez (2013) refiere que corresponde a una de las capacidades para un aprendizaje significativo que puede generarse a partir de procesos constantes de pensamiento. Su empleo didáctico implica la formulación de preguntas para guiar la mirada en un ir y venir constante entre observación atenta y reflexión. Esta metodología 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” (LCI, traducido por el IMASE, 2009, citado por Gutiérrez, 2013, p. 40). Se nota lo que sucede, se hace, y lo que está presente en un trabajo artístico; las asociaciones y vinculaciones sobre lo que se piensa y lo que comentan otros; así como las soluciones a las que otros pueden llegar a partir de los mismos insumos (divergencias y puntos en común).

La notación profunda como capacidad nos lleva a una actitud diferente ante el mundo. Nos hace detenernos y observar, eliminando prejuicios lo más posible. Entonces, descubrimos, de manera consciente, elementos que siempre habían estado a nuestra disposición, pero que no habíamos descubierto o a los que no les habíamos dado ningún valor (Gutiérrez, 2013, p. 46).

En mi proceso formativo, adopté y comprendí el término de notación que empleaban los docentes del CENART para referirse a esta tarea que básicamente se centraba en describir lo que había sucedido en nuestros procesos creativos y a lo que habíamos llegado en nuestras composiciones, así como sus dificultades; analizar los elementos compositivos formales del lenguaje al que pertenecieran y su función, forma de integrarse e interactuar unos con otros en la composición; y finalmente reflexionar para relacionar lo que habíamos aprendido con nuestra vida.⁸⁷ Esto mismo es lo que me propuse que los docentes y alumnos realizaran en las secuencias de la propuesta

⁸⁷ DAR: *Describir, analizar y reflexionar* es una estrategia pedagógica que Alejandra Ferreiro Pérez ha incorporado de su formación, por un lado, en la metodología deconstructiva de los trabajos artísticos del IMASE y, por otro, en una propuesta que aprendió en los cursos de actualización del Language of Dance Center de Estados Unidos, la cual ha resultado de gran utilidad para que los estudiantes comprendamos la metodología de los seminarios especializados.

con la actividad de notación. La llamé notación informada para diferenciarla de la observación simple que también se lleva a cabo en momentos previos a esta y que sucede una vez que el alumno ha recurrido al conocimiento formal de los lenguajes artísticos que se involucraron en la experimentación y composición con ayuda de sus materiales de estudio y otras fuentes de consulta a su alcance.

De esta manera, la he retomado en mi propuesta como un nivel de apreciación superior que se da posterior a la exploración, experimentación y composición de la fase dos o la comunicación de la composición o producción artística en la fase tres y cierre de la secuencia transversal.⁸⁸ Difiere al observar y comentar simple que se ha descrito en el punto H en tanto que para este momento se ha hecho una revisión teórico conceptual de los elementos puestos en juego en la composición y en los procesos mismos que los posibilitaron.

Este momento de notación, así pensada, podría tener una asociación con la etapa evolutiva de maduración llamada *conciencia mental* que he referido de Hemsy (2012) sobre el manejo de los lenguajes artísticos, que implica un avance, comprensión y toma de conciencia gradual sobre los mismos. Lo que he pretendido al proponer la notación, es que el alumno vuelva a mirar su trabajo y pueda emitir juicios informados sobre el mismo, ir más allá de la experiencia sensorial y afectiva para rescatar los elementos compositivos formales en términos estéticos, técnicos, conceptuales y metodológicos que además lo remitan a integrar todo el proceso y sus resoluciones y aprendizajes desarrollados a lo largo del mismo. La notación en este sentido, tendría la función de formalizar o completar la experiencia de aprendizaje y nombrar esos aprendizajes, en tanto que todo lo que no se reflexiona y se nombra no se puede conocer. Transportando los planteamientos de Hemsy (2012) a los lenguajes de las diferentes disciplinas artísticas, ella señala que:

El conocimiento... propiamente dicho tiene lugar a partir de una reflexión sobre la propia vivencia [de las artes]... La observación crítica del objeto [musical,

⁸⁸ La manera y los momentos en que he rescatado y reconfigurado en mi propuesta este tipo de actividades guardan relación con la de los procesos descritos (apartado 3.4) empleados en la Maestría. Pero también Alejandra Ferreiro en comunicación oral señaló el lugar preponderante que este proceso tiene en la metodología de la educación estética, puesto que la observación reflexiva de los trabajos generados por los estudiantes permite “identificar y articular las capas de detalle” en un aprendizaje que se basa en trabajos artísticos.

dancístico, teatral o plástico-visual] ...así como de la actividad o conducta humana que la origina, permite a la persona acceder al conocimiento como una fase o nivel superior respecto de la experiencia misma. Se actúa para conocer, se conoce para controlar la realidad... con mayor plenitud e independencia (Hemsey, 2012, p. 31).

L. Diálogo reflexivo

Ya he hablado de las ventajas que ofrece una enseñanza basada en la indagación, una de ellas es que los contenidos de la enseñanza puedan verse como algo que se desea y se necesita aprender y no como una imposición, como algo que se tiene que aprender. Generar este tipo de prácticas en el aula implica por parte de docentes y alumnos no solo una actitud de búsqueda y curiosidad por conocer, poner en duda creencias, opiniones y saberes al someterse a cuestionamientos constantes, sino también una actitud de apertura y escucha para entrar al encuentro con el de los otros para construir significados y conocimientos conjuntos. Bohm (2004) define el diálogo como la “corriente de significado que surge entre, dentro y a través de los implicados” (p. 30). Según el autor, el diálogo permite ir a través del significado de lo dicho entre dos o más personas -incluso con uno mismo- a manera de un juego con el otro y no contra el otro. En este juego todos ganan en tanto se construyan procesos coherentes de pensamiento para generar significados compartidos, el aglutinante de una sociedad. En el diálogo, afirma Bohm (2004), nuestras creencias y todo lo que se encuentra detrás de ellas, producto de la conciencia colectiva a la que pertenecemos, se someten a una presión que, lejos de buscar su defensa y con ello la fragmentación, promueve la unidad y la transformación colectiva. Las creencias, opiniones y todo lo que hay detrás de ellas implica en el diálogo, pensar sobre lo esencial y fundamental que nos conforma como individuos y como sociedad, genera movimiento hacia adelante coherente e inteligente, afirma el autor. De esta manera, la mayor riqueza que ofrece el diálogo es llegar a una mayor conciencia y comprensión de la unidad que somos en y con los otros y los significados que creamos y compartimos para mirar posibilidades distintas de pensar y movernos en el mundo.

El ejercicio del diálogo no conlleva reglas específicas, pero advierte Bohm (2004) es necesario un deseo y conciencia participativa en el grupo de diálogo que implique

una igualdad de condiciones. El verdadero diálogo según nuestro autor, y en este caso un diálogo reflexivo por consecuencia como se ha planteado, debe llevarnos a observarnos y hacernos conscientes de nosotros mismos, abstenernos de juzgar o generar juicios y conclusiones, suspender nuestras creencias y emociones y permitirnos pensar desde y con los demás para llegar a la comprensión global de nuestras creencias y lo que hacemos para cambiarlas y movernos juntos.

Dado lo anterior y mi propia experiencia formativa -donde el diálogo y la reflexión fueron estrategias permanentes en nuestro proceso formativo- ambos, están sugeridos e implicados como actitud y actividad permanente a lo largo de las secuencias de la propuesta. El uso del diálogo reflexivo está ligado a los diferentes momentos de generar preguntas, de lo que ya he hablado, así como en las actividades de notación y reflexión expresamente propuestas para dicho fin.

Ahora bien, en cuanto al potencial formativo de las artes, está el de generar pensamiento reflexivo y favorecer una conciencia crítica y reflexiva que ya también he mencionado y que va más allá del propio conocimiento y uso básico de los lenguajes artísticos como otros medios que puede emplear el alumno para la expresión y comunicación de sus ideas, emociones y sentimientos. Los procesos propuestos, buscan situar la enseñanza en la realidad del alumno, el mundo en el que vive y participa con los demás; de esta manera, se abre la posibilidad de reflexionar sobre aspectos fundamentales ligados a sus experiencias, creencias y opiniones, como plantea Bohm (2004), y que llevan a cuestionamientos de orden ético y político; esto es, no solo sobre lo que se es y debería ser, sino posibilitar su capacidad de actuar y posicionarse en el mundo desde lugares diferentes.

En mi proceso formativo aprendí teórica y prácticamente sobre esta dimensión ético-política que involucran las artes en sí mismas a través de sus trabajos y prácticas. Recordando la perspectiva de Dewey (2008), esto tiene que ver con su función reveladora sobre el mundo y la existencia que procede de la mirada sobre el mundo y la experiencia personales del que crea y el que aprecia, y que cobra vida en las obras y su vez les da vida. La obra de arte encarna al sujeto y a su vez se independiza, toda vez que deja de pertenecerle y puede transformarse, cambiar y trascender en la siempre nueva posibilidad de ser apreciada y recreada. De acuerdo

con ello -y desde nuestra condición como sujetos histórico-sociales- en el arte se decanta aquello que se ve, se piensa y se es en el mundo, por lo que su contenido es eminentemente ético en el sentido que ostenta significaciones y valores propios y colectivos, y político en tanto los hace evidentes o públicos y abre espacios de implicación y confrontación reveladora que convoca y reúne a los individuos a partir de sus acuerdos y desacuerdos sobre la realidad en un contexto determinado para la toma de conciencia crítica sobre el mundo. Las artes en la enseñanza implican que los alumnos puedan “ser” y encuentren nuevos modos de expresar, de comunicar y transformarse a sí mismos desde la acción creativa que a su vez invite y toque a otros y así edificar realidades mejores y distintas, en este sentido, radica su dimensión ética y política.

Para Freire (1997) hombres y mujeres somos seres éticos por el solo hecho de ser y estar siendo lo que somos. Y la condición para ser es solo ser. Desde esta perspectiva somos éticos porque “nos volvemos capaces de comprar, de valorar de intervenir, de escoger, de decidir, de romper” (p. 34); en fin, desde esta perspectiva no podemos estar lejos o fuera de la ética porque ello implicaría una transgresión. El autor propone una pedagogía fundada en la ética, el respeto a la dignidad y la propia autonomía del educando. De esta manera, la enseñanza no solo debe demandar rigor en los contenidos, sino enseñar a aprender y a “pensar correctamente”, involucrar el saber del alumno, sus experiencias y en ello descubrir las implicaciones políticas e ideológicas. La enseñanza debe ser un acto ético y estético que conmine a la crítica, la investigación y la reflexión no transferida sino coparticipada -como Freire la llama- con los alumnos ya que el pensar acertado es un acto comunicante y ahí radica su valor formativo.

Pérez (2013), reflexiona sobre la relación arte y política a través del pensamiento de varios autores y cómo todos ellos coinciden en que el arte por sí mismo es político y que existe una relación entre las prácticas artísticas y la posibilidad de generar subjetividades autónomas, esto es, emancipadoras. La autora, parafrasea la perspectiva de Guattari (1995, citado por Pérez, 2013), quien plantea que:

La subjetivación se asemejaría... a la creación artística, reconociendo en los sujetos la posibilidad de crear, al igual que el artista, nuevos dispositivos en el

marco mismo de las ideologías y los sistemas de pensamiento colectivos (Pérez, 2013 p. 200).

Rancière (2010) interpretado por Pérez (2013) piensa la actividad artística como una actividad contextualizada en un momento histórico determinado donde es posible generar procesos que abren los escenarios para el debate y la política. “Las manifestaciones artísticas son políticas porque suponen un desacuerdo, una confrontación con las particiones de la realidad sensible” (Pérez, 2013, p. 196). La experiencia estética es entonces un dispositivo subversivo eficaz cuando se liga a la realidad concreta y local de un determinado contexto. Gracias a ella es posible restaurar el tejido social y sus vínculos para promover instancias de comunidad, libertad y emancipación. Pérez (2013), menciona que esta emancipación a la que se refiere Rancière, apunta a la toma de conciencia y al implicarse con la vida a través del arte y los vínculos que genera, esto es, de hacer interpretaciones activas y participar de la actividad artística a través de mirar en él, otros modos de decir y de hacer; al respecto sobre esta perspectiva de Rancière escribe:

El valor político del arte no se encontraría en el contenido sino más bien en el proceso mismo y en los modos en que se construyen formas de decibilidad; lo políticamente relevante consistiría, en consecuencia, en la ampliación de capacidades para construir de otro modo el mundo sensible (Pérez, 2013, p. 199).

Al realizar la propuesta y sus ejemplos, me di cuenta de la inevitable presencia de estas dimensiones al trabajar desde las artes, la ética y la política. Ciertamente, estas conllevan su dimensión estética (valor o cualidades estéticas) que suele ser la más y a veces única reconocida en el pensamiento popular que ha mitificado el arte; es decir, el regirnos por emitir un juicio de gusto y nada más. No obstante, si aprendemos de artes no solo viendo sino viviendo sus procesos, podemos entender que a su vez todo trabajo o práctica artística, lleva un proceso creativo detrás, que fue mediado por una forma de mirar y pensar y relacionarse con el mundo del artista; esto es, una dimensión

ética y política donde radica su potencial formativo y transformador⁸⁹. De esta manera cuando diseñé los ejemplos de mi propuesta descubrí que la educación artística es una veta de riquezas pedagógicas donde, si dirigimos los procesos de aprendizaje vivencial, reflexiva y dialógicamente, se generará no solo una educación estética sino también ética en los alumnos que implica un sentido político y participativo con la vida, en el momento que se vuelve un medio expresivo y un acto eminentemente comunicativo. Por ello no basta en las escuelas con mandar al alumno a la exposición de arte, la obra de teatro o el concierto musical, es decir, ponerlo en contacto con las manifestaciones, trabajos y prácticas artísticas, esto es valioso y puede llevarlo a reflexionar, pero si no le ofrecemos la posibilidad de vivir esos mismos procesos de creación por los que pasan los artistas para llegar a sus composiciones, la pura reflexión generada de observar no es tan poderosa como aquella que genera el hacer. En el hacer y en la práctica nace la experiencia y el diálogo sobre la misma y deja huella en el sujeto, de tal manera que sea tocado por el arte y toque a los demás, que se transforme y se mueva de lugar.

En los tres tipos de secuencia transversal de indagación artística es posible vislumbrar momentos y pretextos en que se pueden promover estas dimensiones formativas mediante el diálogo reflexivo:

Tabla 19. *El diálogo y la reflexión en los tres tipos de secuencia transversal*

Secuencia Tipo 1	Secuencia Tipo 2	Secuencia Tipo 3
<p>Lo que genera necesidad en el alumno es resolver un problema o situación colectiva; lo ético y político está en ostentar valores propios y compartidos y comunicarlos en la construcción de soluciones compartidas desde el arte.</p> <p>Por otro lado, el uso de elementos simbólicos⁹⁰ a lo largo del proceso en las composiciones con las diferentes disciplinas permite hacer reflexiones de este</p>	<p>Lo que genera necesidad e interés es una encomienda que tiene que ver con la salud como problema público y comunicarlo desde la reflexión el consenso y la transmisión de valores. Lo ético y político está en generar mensajes positivos, reflexionar sobre las maneras diferentes en que podemos transmitir un mensaje y producir efectos positivos o enseñar algo a los demás.</p>	<p>Lo que genera necesidad e interés es el propio sentir hacia una causa, la empatía por una causa y cómo luchar a favor de ella. Lo ético y político está en el arte comprometido como medio para reflexionar y posicionarse a favor de una causa y genera subjetividades en otros sujetos que posibiliten también su acción.</p> <p>Por otro lado, el uso de elementos simbólicos a lo largo del proceso en las</p>

⁸⁹ Para Freire (1997) enseñar implica estética y ética, “transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador (p.34).

⁹⁰ He referido este término ligado a la noción de arte de Gadamer (1991) en el inciso E de este apartado.

<p>orden, en este caso puede ser por ejemplo la noción de “reparar”.</p> <p>Finalmente en la colaboración, el cuidado y respeto por un espacio compartido, la creación de identidad, convivencia, trabajo en equipo, coordinación y organización que se genera en el proceso.</p> <p>El arte es acción, puede dar soluciones a problemas.</p>	<p>Por otro lado, el uso de elementos simbólicos a lo largo del proceso en las composiciones con las diferentes disciplinas permite hacer reflexiones de este orden; en este caso puede ser por ejemplo el “alimento” las “sobras”, la “mesa”.</p> <p>Finalmente en la colaboración, el cuidado y respeto por la vida y la salud, el fomento del afecto personal, familiares y comunitarios, la convivencia, el trabajo en equipo, la coordinación y organización que se genera en el proceso.</p> <p>El arte es formativo, permite reflexionar, dar ideas, expresar y comunicar información.</p>	<p>composiciones con las diferentes disciplinas permite hacer reflexiones de este orden; en este caso puede ser por ejemplo la noción misma de “arte comprometido” y “acción”.</p> <p>Asimismo en la colaboración, la participación y acción para la autonomía y la toma de conciencia en el cuidado y respeto planetario, la creación de identidad, convivencia, trabajo en equipo, coordinación y organización que se genera en el proceso.</p> <p>El arte es participación política, es comunicación transformadora.</p>
---	---	---

Fuente: Elaboración propia

M. Bitácora o diario de campo

En las secuencias transversales propongo el uso de una bitácora o diario de campo, que es a su vez una estrategia y herramienta pedagógico-didáctica en los procesos creativos y de aprendizaje en general. Gracias a ella el docente junto con sus alumnos pueden ir tomando conciencia artística y a su vez evaluar el desarrollo y aprendizajes que se desenvuelven al convertirse en las memorias y apropiaciones que los alumnos se van haciendo permanente y sistemáticamente a lo largo del mismo, a partir de ello se pueden tomar decisiones y reorientar el proceso de ser necesario.

La noción de evaluación, como una de las posibles funciones que puede favorecer la bitácora en mi propuesta, no la planteo como un instrumento de medición y calificación de las competencias artísticas, sino más bien como un medio para llegar a ella e ir identificando las dificultades y los avances, así como la toma de conciencia y autorregulación sobre los niveles de logro propios y compartidos que se van alcanzando. Al final, una evaluación pensada así, busca la mejora del docente en tanto investigador reflexivo de su propia práctica por un lado, como la del mismo alumno, partícipe y responsable de su aprendizaje, por otro. Finkel (2008) desde su perspectiva de la enseñanza basada en la indagación, ha reflexionado sobre la función evaluativa

y plantea que su justificación más importante es que se convierta en un medio para aprender del alumno más que para rendir una calificación al final del curso. Mantener la calificación en un último plano, es primordial según el autor para que la competición de los alumnos por ella no sea de ninguna manera una prioridad. De esta manera, la evaluación propuesta es permanente y continúa por lo que no es necesario hacerla explícita como actividad o una finalidad de la planeación de la enseñanza, sino que se encuentra inmersa en el proceso mismo que es lo más importante, así como en las resoluciones a las que se va llegando en cada momento como resultado natural de lo que se va aprendiendo. Esta toma de conciencia y toma de control sobre los procesos que se viven, puede ser más evidente y claro para los participantes cuando se toma un registro. Por otro lado, la evaluación no se pensó como una función exclusiva del docente, sino que participen activamente los alumnos en un vínculo reflexivo y dialógico con la comunidad y en su propio contexto. Al final, la bitácora puede convertirse en un instrumento (escrito por los propios alumnos) que permita al docente identificar elementos sustanciales que evidencien el aprendizaje de los mismos y la manera en que van “armando” las piezas de los procesos para la comprensión sobre las artes, y al mismo tiempo un instrumento para reflexionar sobre su planeación y su propia práctica.

Otro aspecto que propongo favorecer con el uso de la bitácora en las secuencias es la de colaborar a la estructuración del pensamiento del alumno y la reflexión respecto a su proceso, los avances y logros⁹¹ obtenidos en términos concretos del propósito de la indagación y de aprendizajes. Con ello, el alumno puede regresar sobre los procesos para volverse a mirar, visualizar, seguir su ruta personal, e identificar las relaciones entre lo procedimental como lo sustantivo que se va generando y cómo esto sucede con él y en otros. Esto además puede conducirlo a emprender procesos de indagación por su propia cuenta y ayudarlo a transitar hacia el aprendizaje autónomo. El uso de registros es permanente a lo largo de las secuencias pero se enfatiza en las actividades de reflexión y metacognición. La

⁹¹ De acuerdo con los planteamientos de Vygotski, los “logros del desarrollo... son... ‘formaciones’ cognitivas y emocionales que van surgiendo en el niño... se consideran superaciones de la ‘situación social de desarrollo’ específica para cada edad” (Vygotski, 1984, citado en Bodrova y Leong, 2004 pp. 49-50).

metacognición, de acuerdo a Splitter y Sharp (1996), busca la conciencia del propio pensar en los estudiantes

A través de procesos de reflexión y autosupervisión...que construyan sus estándares y criterios para corregir y modificar sus pensamientos, y en consecuencia para fortalecer su capacidad para hacer buenos juicios y tratarse unos a otros de manera razonable y respetuosa. En una comunidad de indagación, tanto el pensar, como aquellos que participan en él se transforman y fortalecen (Splitter y Sharp, 1996, p. 47).

Un último aspecto que se fomenta con el uso de la bitácora es la escritura. Como se ha dicho, lo que no se puede nombrar no significa y no existe, esto es importante dentro de una indagación en la medida que favorece la reflexión en un plano concreto y tangible. La escritura propicia el procesamiento y asimilación de la información concreta y subjetiva que se genera en el alumno en la práctica artística; al exteriorizarse se integran y hacen conscientes o más bien hacen posible la consumación de sus experiencias. Finkel (2008) plantea que:

Los estudiantes que se involucran en la indagación deben escribir regularmente. Sólo transformando su pensamiento tenue y emergente en palabras firmes y claras escritas sobre el papel serán capaces de considerar lo que piensan conforme lo están pensando....empujar su razonamiento tan lejos como sean capaces...conseguir la mejor comunicación de sus razonamientos entre unos y otros. Sin resultados escritos, el aspecto mutuo de la indagación en grupo queda limitado a la efímera y a menudo desorganizada charla de las discusiones espontáneas (p. 117).

Por lo anterior, consideré el uso permanente y sistemático de la bitácora como parte integral y ayuda dentro del mismo proceso, este va de la mano con el diálogo reflexivo para el avance sobre las secuencias y el desarrollo metacognitivo. Con todo lo anterior puedo considerar que su uso puede favorecer y formar parte del eje de contextualización de las Artes sobre su propio proceso creativo.

N. Vivir procesos creativos y generar productos artísticos

Finalmente he considerado uno de los vectores pedagógico-didácticos de mí propuesta al proceso mismo y la producción artística de los alumnos que se dan en

diferentes niveles y momentos a lo largo de la segunda y tercera fase de las secuencias. Por un lado, si bien hay una composición final que cierra y da solución a la secuencia-indagación en cada caso, en el proceso se producen pequeñas composiciones que de alguna manera forman parte del proceso creativo de la producción final. Por otro lado, las composiciones artísticas finales, como productos artísticos, en la secuencia transversal Tipo 1 se decide en función del problema a resolver entre maestro y alumno, en el Tipo 2 el docente concibe una idea previa y en el Tipo 3 el alumno la decide libremente. Asimismo, las composiciones propuestas que ejemplifican procesos creativos en cada tipo de secuencia permiten apreciar a lo largo de los mismos que siguen una ruta de la mimesis a la abstracción del pensamiento y producción artística, donde los tipos de producciones que se buscaba realizaran los alumnos fueran desde las clásicas hasta sus formas híbridas que comprenden las prácticas contemporáneas en el arte, lo que constituye también un aprendizaje para el alumno en términos del proceso y no del resultado. Esta ruta de lo mimético a lo abstracto en el arte y el tipo de producciones propuestas, considero que se dan de la siguiente manera en cada una de las secuencias:

Ejemplo de secuencia transversal Tipo 1: Para llegar al “Vitril sonoro cubista” que soluciona un problema escolar o del aula, se realizan trabajos que van, en artes visuales, desde la identificación de figuras geométricas y composiciones visuales sencillas e individuales con piezas de tangram o papel y que imitan o aluden formas sobre cosas, animales o personas; de ahí se transita a producciones compuestas abstractas a partir de las de otros compañeros, de este a la elaboración de un boceto de vitral simétrico con ayuda de la simetría axial, implementando el uso del color, papel y cartón. Finalmente, se introduce la noción de cubismo y sus elementos en el arte visual y se llega a una composición vitral (sobre vidrio) con materiales plásticos que se emplean en este tipo de arte. Esta composición además es musicalizada en un proceso compositivo gradual simultáneo con música lo que le da un carácter híbrido. En la música se avanza desde pequeñas secuencias sonoras simples hasta composiciones musicales que comprenden las estructuras básicas en música para avanzar hacia la noción y elementos musicales distintivos en el cubismo, que da lugar a una composiciones musical abstracta que se integra y ejecuta desde la imagen,

desde la visualidad de un vitral donde ambos cobran existencia uno del otro. Los insumos sonoros van del uso del cuerpo y la voz, hasta la composición de un instrumento musical casero con botellas, vasos o copas de cristal.

Ejemplo de secuencia transversal Tipo 2: Para llegar al “Menú servido en tres tiempos” se avanza en artes visuales desde pintar un bodegón hasta la composición de una escenografía donde se realizarán escenas dancísticas y teatrales; la participación de los alumnos en la misma da como resultado final una instalación performática. Este resultado se da en un proceso compositivo con teatro y danza, donde en teatro se parte de representaciones de situaciones simples y sus personajes vinculadas a la vida cotidiana, para llegar a pequeñas representaciones teatrales y un performance vinculado a un trabajo de Andy Warhol (“Burger”) en el segundo momento de la obra, pero que comparte sus exploraciones y experimentaciones con los otros. En danza ligada a este proceso entrecruzado de disciplinas, se parte de exploraciones corporales de movimiento, a partir de situaciones imaginarias para después tomar elementos teatrales y visuales y llegar al montaje de escenas dancísticas contemporáneas en el primer y segundo tiempo de la obra, vinculado a trabajos de bailarines y coreógrafos contemporáneos⁹². El resultado final es la posibilidad de una composición híbrida a la que nombré *danza-instalación-performance* donde los alumnos expresan desde el arte un modo de hacer y de decir; es decir, de comunicar una guía de alimentación balanceada que va desde preparar los alimentos, poner la mesa, comer en familia y apreciar el resultado del desencadenamiento mismo de la obra a partir de sus “sobras”⁹³ como instalación⁹⁴.

Ejemplo de secuencia transversal Tipo 3: Para llegar a “Una propuesta de arte comprometido” se propone un trabajo con las cuatro disciplinas que pretende también generar procesos compositivos interdisciplinarios. En artes visuales se plantea crear trabajos que van desde observar el medio y capturar imágenes mentales y llevarlas al

⁹² “Birthday” de Jiri Kilián que implica danza y teatralidad y “EsCena sobre la Mesa”, producción de Nicole Saucedo, espectáculo interdisciplinario de danza contemporánea que involucra teatro, proyecciones audiovisuales, pintura y fotografía. Consultar Ejemplo de secuencia Tipo 2.

⁹³ Noción que rescata el artista visual Daniel Spoerri en torno al alimento y que lo hace en un sentido simbólico en sus trabajos respecto a la instalación. En la revisión de la secuencia Tipo 2 puede clarificarse más esta información y su lugar en el proceso.

⁹⁴ Sobre instalación los procesos se vinculan a algunos trabajos realizados por Spoerri y también de Antoni Miralda y Dorothée Selz.

plano visual para avanzar, en la exploración, a simular o imitar estilos de algún pintor como Monet o Van Gogh para representarlas, de ahí se va avanzando en procesos compositivos entrecruzados con las otras disciplinas, teatro y danza, para darles vida y movimiento donde al final interviene el trabajo con la imagen visual a través del cuerpo, la luz y la sombra. En teatro se parte de las composiciones visuales realizadas para generar escenarios y escenas de microhistorias que pueden dar lugar a obras teatrales sencillas similares a las del teatro infantil temático; después a prescindir de la voz para convertirirlas en narrativas no verbales. En música se conecta con estas narrativas no verbales para darles sonoridad y se avanza de secuencias a composiciones sonoras simples usando el cuerpo, la voz y otros objetos sonoros como instrumentos; asimismo, se propone crear para estas mismas narrativas una canción a manera de “sound-track”. Al final, estos cruzamientos entre artes visuales, teatro y música dan lugar a un trabajo similar al show de Stomp⁹⁵ para el que se propone que los alumnos hagan música sin instrumentos y donde la voz, el cuerpo en movimiento y múltiples objetos funcionan como instrumentos percutivos que pueden ayudar a contar una historia. Hasta el momento anterior, la danza ya se encuentra implicada veladamente, los alumnos se están moviendo, pero expresamente cuando se aborda esta disciplina se parte de exploraciones corporales de movimiento a partir de situaciones imaginarias asociadas a animales y hábitats naturales para dar lugar a secuencias simples de movimiento y pequeñas composiciones de lo individual a lo colectivo cada vez más estructuradas, que van de lo individual a lo grupal y desde el cuerpo entero a sus segmentos para después construir bajo la noción de cuerpo grupal capaz de generar formas e imágenes con sus sombras. Finalmente se integran las exploraciones y composiciones de danza con los trabajos de artes visuales y teatro en ese proceso compositivo recursivo para dar lugar a una producción híbrida donde lo visual lo teatral y lo dancístico es transportado a un medio y forma de representación más abstracto que es el teatro y la danza de sombras que se propone sea además musicalizado por ellos mismos, lo que involucra las cuatro disciplinas. En esta

⁹⁵ Compañía inglesa musical contemporánea fundada por Luke Cresswell y Steve McNicholas que explora formas no convencionales de producción musical cuyo show comenzó como un espectáculo callejero y ha dado la vuelta al mundo.

indagación el proceso propuesto está vinculado con trabajos artísticos contemporáneos existentes de este tipo. Ya hacia el final de la secuencia transversal, tras el trabajo realizado de la mano con el docente, se propone que el alumno desarrolle un propio proyecto y composición artística en torno al nodo transversal detonador de la secuencia; en este caso, es la reflexión sobre la contaminación y el deterioro ambiental y conecta con el arte comprometido. Para ello, los alumnos podrían o no rescatar lo que han hecho hasta el momento y hacerlo parte de una nueva indagación o hacer una completamente nueva, lo que puede dar lugar a productos artísticos muy diversos. Incluso, aquí se plantea la posibilidad de rescatar si así se desea o se necesitara, el empleo del periódico mural, las representaciones teatrales, los bailables y otras prácticas cotidianas recurrentes con que a veces debe colaborar en la escuela. Lo importante aquí es que se les dé un enfoque artístico y creativo.

En estos procesos propuestos y ejemplificados en cada secuencia transversal, se plantea involucrar de manera permanente el uso del juego y la imaginación como se puede observar en las actividades concretas de cada una. Esto lo he considerado esencial para que los alumnos los vivan de manera gozosa y presente, lo que favorecerá que se entreguen a sus experiencias de exploración y estar inmersos, atentos e interesados en el proceso que están viviendo y hacia donde los puede conducir, y no en el juicio sobre sí mismos y los trabajos resultantes.

El valor del producto artístico radica en que pueda experimentarse, no como un fin sino como un logro y resultado natural de aprendizaje. La finalidad de comunicarlo o presentarlo en la última fase de cada secuencia transversal es, por un lado, la de reconocer que el quehacer artístico no se da en solitario sino que se completa y vivifica siendo apreciado, lo que posibilita la experiencia estético-artística; por otro lado, comunicar es también sinónimo de hacer público lo privado, esto es, atender el sentido potencial de las artes de reunir y congrega a las personas, ya que las artes permiten visibilizar modos de pensar y sentir sobre el mundo del que todos somos parte; en este caso, aquellos implícitos en las reflexiones que mediaron el proceso vivido por lo alumnos para llegar a sus creaciones, lo que tiene que ver con las dimensión ética y

política implícita en las artes⁹⁶. De esta manera, en la tercera fase y cierre de las secuencias transversales llamada *Comunicando la experiencia*, se hace un énfasis en el reconocimiento del proceso a través del producto generado. Es aquí donde convergen las experiencias educativas y reflexivas (estético-ético-políticas), que a su vez pueden dar pie a nuevas preguntas e intereses por seguir indagando artísticamente. Por su parte, los momentos creativos y de producción de la primera y segunda fase de las secuencias, se van apreciando a lo largo de todo el proceso como pequeños logros que cobran un valor artístico más significativo al reconocerse como partes inherentes del resultado final de la indagación.

Desde mi experiencia formativa viví y comprendí de manera muy significativa, la importancia de priorizar en los procesos experienciales y su reflexión para llegar a la creación artística; que la enseñanza de las artes en la educación básica, no conlleva una técnica rígida ni busca la perfección de la misma, sino generar y vivir experiencias que permitan a los alumnos aprender y enamorarse de las artes; asimismo, que estas experiencias y aprendizajes pueden ser divertidos y significativos cuando se toma como punto de partida el contexto, deseos, intereses, saberes y capacidades de los participantes. Los docentes del CENART me mostraron que a través de situaciones de aprendizaje que involucren la creatividad, la imaginación y el juego en relación a las nociones que se estén explorando y la posibilidad de la práctica interdisciplinaria, es más fácil enseñar las artes pues el deseo de aprender y el disfrute son los principales motores para que se desarrollen de manera natural las capacidades estético-artísticas en los alumnos. De esta manera con mi propuesta deseo llevar a las escuelas estas experiencias que tuve para contribuir a desmitificar las artes y su enseñanza y acercarlas e integrarlas a la vida y las aulas donde el énfasis del hacer creativo se sitúe en el proceso más que en el producto, pues es en él donde se han generado las experiencias, aprendizajes y reflexiones. Si bien estos procesos concluyen en productos, estos son meras consecuencias felices de aprendizajes, cuyo valor artístico no importa sea evaluado, juzgado o categorizado, simplemente gozado en la experiencia. Permitir que los alumnos vivan el quehacer artístico y acompañarles en este proceso, no solo cultiva su creatividad, imaginación y autoconfianza, pues si

⁹⁶ Este aspecto se reflexionó en el apartado sobre el diálogo reflexivo.

les enseñamos a observar y reflexionar sus propios procesos, estaremos también desarrollando su pensamiento artístico desde el cual puedan reconocer, valorar y apreciar las artes en todas sus formas de las que ellos también son partícipes.

4.3 Tejido metodológico de las secuencias transversales de indagación artística



Las herramientas y estrategias sugeridas y descritas en el apartado anterior, están presentes en los tres tipos de secuencia transversal, pero reconfigurados de distinto modo de acuerdo con las particularidades de cada tipo de propuesto dentro de sus tres fases y momentos, lo que da lugar a un desarrollo particular en cada caso. He intentado mostrar con ello que las posibilidades y modos de emplearlas en el trabajo artístico pueden ser muy diversos y que por lo tanto, lo importante aquí, es que una vez comprendida la función y utilidad que tuvieron estos vectores en cada fase y momento -ya sea como estrategias o como herramientas-, puedan ser empleadas libremente por el docente e incluso pueda imaginar nuevas posibilidades de acuerdo con sus intereses y necesidades. Diseñar secuencias transversales implicará entonces usar las pistas proporcionadas a lo largo de este capítulo y reconfigurarlos de la manera que le resulte útil para formar bucles recursivos; donde pueda explorar en la práctica posibilidades de trabajo interdisciplinario con las artes y donde una mirada transversal, en un principio, pueda irle dando pautas para generar con sus alumnos sus propios procesos creativos que den lugar a experiencias educativas y estético-artísticas.


En cada una de las fases, se contemplan y trabajan en diferentes modos y niveles los tres ejes transversales de enseñanza de las artes (apreciación, expresión y contextualización); esto es, respecto a los trabajos y prácticas en las artes con que se entra en contacto para guiar los procesos o respecto al proceso creativo global y las producciones de los alumnos. Las actividades son genéricas; constituyen una guía de lo que se propone que se podría hacer en cada una y podría servir de apoyo al docente a su vez para desarrollar rutas y actividades propias. Para comprenderlas mejor pueden consultarse los ejemplos de secuencia transversal anexos de la propuesta, donde se explica el propósito y en qué consiste cada una, así como las actividades concretas que van ejemplificando el desarrollo a que podría dar lugar esta guía

genérica en cada caso. Adicionalmente en las secuencias transversales se ha incluido la actividad genérica de “corte y enlace” que sugiere una posible dosificación de las sesiones (clases) que componen cada secuencia y favorecen el cierre e inicio de cada una. Su finalidad concluir y abrir cada sesión sin que se pierda la continuidad del proceso, lo cual consiste en recurrir a la bitácora y el diálogo para recordar el avance del proceso y todo lo que ocurre en él, así como las reflexiones y aprendizajes a que se van llegando y que determinan el rumbo que este seguirá. En los ejemplos de secuencia propuestos se ha sugerido una dosificación, no obstante el docente podrá seguirla como se propone o bien intercalar estas actividades de acuerdo con sus tiempos para abordar la secuencia transversal. Por esta razón la actividad corte y enlace no se considera específicamente en las tablas que se mostrarán a continuación aunque si están en los ejemplos anexos.

Para favorecer la comprensión del sentido de cada una de las fases donde se proponen actividades diversas para cada una en sus tres momentos, asigné también un ícono asociado a la función que cumple cada fase dentro de las mismas. Su finalidad es ilustrativa de tal manera que la descripción de este análisis sea más significativo.

Tabla 20. *Tejido metodológico general de las fases de las secuencias transversales de indagación artística*

Fase	Íconografía	Explicación
Tejiendo conexiones		<p>Contiene tres momentos en cada uno de los tres tipos de secuencia transversal llamado inicio desarrollo y cierre, que para cada caso tiene especificaciones más concretas por su tipo. El nombre y la imagen se refieren a la labor colaborativa para la definición de la ruta donde se tejen los intereses, saberes y necesidades de la comunidad de indagación y la manera de vincularlos con la práctica artística.</p>
Vivir las artes		<p>Contiene tres momentos en cada uno de los tres tipos de secuencia transversal llamado inicio desarrollo y cierre, que para cada caso tiene especificaciones más concretas por su tipo. El nombre y la imagen evocan el trabajo concreto con las artes donde maestros y alumnos se aventuran a vivir, indagar y aprender sobre las artes involucrándose desde la experiencia con los materiales, técnicas y procesos creativos de las artes como los que viven los artistas.</p>

Comunicando la experiencia		<p>Contiene tres momentos en cada uno de los tres tipos de secuencia transversal llamado inicio desarrollo y cierre, que para cada caso tiene especificaciones más concretas por su tipo. El nombre e imagen alude al cierre de la secuencia-indagación, como un momento de compartir y comunicar. Aquí se presenta la composición resultante del proceso creativo y la indagación, donde en el compartirla y comentarla, se genera un aprendizaje y se consume la experiencia educativa y estética de todo el proceso.</p>
----------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia


4.3.1 Fase 1: “Tejiendo conexiones”










Esta fase refiere a la búsqueda de relaciones transversales previa entre las asignaturas del plan de estudios con las artes, que posibilite, en la práctica, dar lugar a una indagación artística interdisciplinaria y corresponde en general a una sensibilización que despierte en los alumnos el interés por la indagación artística. Aquí se decide el rumbo general de la secuencia transversal y la indagación con ligeras variaciones respecto a la definición de la composición que se llevará a cabo como solución artística.

Respecto a la secuencia Tipo 1, las conexiones transversales que se tejen para dar lugar al inicio de la indagación artística y la secuencia transversal, se descubren junto con el alumno en esta primera fase, así como el tipo de composición artística que podría solucionar el problema de la indagación. Para ello se busca reflexionar sobre el problema o situación detonadora y entre los conocimientos útiles de las asignaturas eligiendo la más pertinente que entrara en juego como asignatura nodal, así como entre las disciplinas artísticas y otras fuentes de consulta que sugieran pautas hacia donde podría encaminarse el trabajo artístico.

Las actividades genéricas para esta primera fase en sus tres momentos que la integran son:

Tabla 21. *Tejiendo conexiones: secuencia transversal tipo 1*

Fase 1: Tejiendo conexiones		
Momento	Actividades	Vectores en juego
<p>Inicio: Planteamiento del problema</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planteamiento de una situación hipotética o real. 2. Buscar entre las vivencias del alumno. 	

		
Desarrollo: Sensibilización y búsqueda de relaciones	<ol style="list-style-type: none"> Indagación sobre artistas que han trabajado con motivaciones similares a la consigna del propósito de la indagación. Sensibilización artística relacionada a la problemática y entorno del alumno. Vínculo con otras asignaturas que puedan ser útiles respecto al problema. 	    
Cierre: conclusiones y reflexión	<ol style="list-style-type: none"> Definir la solución artística al problema y generar la pregunta cardinal de indagación (diseño general de la secuencia transversal). Reflexión sobre la primera fase de la secuencia transversal. 	  

Fuente: Elaboración propia

En la secuencia transversal Tipo 2, el docente planea y concibe de manera previa cómo podría abordarse un proyecto de asignatura para trabajarlo desde las artes y por donde podría guiar la indagación hacia un tipo de trabajo artístico que permita la


exploración de la temática del mismo⁹⁷. Para ello, se buscan relaciones y se define nodo, en este caso la nutrición, que dará lugar a una guía alimentaria artística inspirada en algún o algunos trabajos artísticos seleccionados por el docente como guía y punto de partida.

Las actividades genéricas para esta primera fase en sus tres momentos que la integran son:

Tabla 22. *Tejiendo conexiones: secuencia transversal tipo 2:*

FASE 1: TEJIENDO CONEXIONES		
MOMENTO	ACTIVIDADES	VECTORES EN JUEGO
<p>Inicio: Conectando con el nodo. Sensibilización</p>	<ol style="list-style-type: none"> Sensibilización temática a partir de un proyecto nodal. <ol style="list-style-type: none"> Conocimiento del proyecto nodal. Contextualización. Justificación Sensibilización artística. Buscar entre las artes y las vivencias del alumno y generar la pregunta cardinal de indagación: 	
<p>Desarrollo: Interdisciplina simple o relacional</p>	<ol style="list-style-type: none"> Acercamiento lúdico a las artes con relación al nodo. 	
<p>Cierre: Tejiendo conexiones. Integración y reflexión de los acercamientos</p>	<ol style="list-style-type: none"> Mostrar, observar y comentar. 	

⁹⁷ Recordemos que este ejemplo corresponde al tipo de nodo que refiere a una producción artística de libre elección o marcada en un proyecto de asignatura. En este caso se partió de un proyecto de asignatura ya propuesto en el libro y programa de estudio de Ciencias I.


	<p>2. Reflexión y reconstrucción del proceso en su primera fase.</p> <p>3. Actividad extraclase: Indagación de campo que propone el proyecto de la asignatura nodal (específico para Biología o similar en otros casos).</p>	
--	--	---



Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo Tipo 3, al igual que en el caso anterior, se propone que el docente guíe y establezca las primeras conexiones para que el alumno pueda mirar los contenidos de la asignatura nodal en relación con trabajos artísticos, mediante actividades lúdicas que lo sensibilicen a las artes. En este caso el nodo es el tema de la contaminación y el deterioro ambiental que dé lugar a una campaña de concientización ambiental. El docente tomará estos contenidos como proposiciones para indagarlas paralelamente desde las artes, lo que dará lugar a producciones inspiradas en trabajos artísticos seleccionados por el docente.

Las actividades genéricas para esta primera fase en sus tres momentos que la integran son:

Tabla 23. *Tejiendo conexiones: secuencia transversal tipo 3*

FASE 1: TEJIENDO CONEXIONES		
MOMENTO	ACTIVIDADES	VECTORES EN JUEGO
<p>Inicio: Conectando con el nodo</p>	<p>1. Orientar la mirada.</p> <p>a) Visualizar mis nodos-motivos de indagación.</p> <p>b) Definiendo las etapas y propósito de la secuencia transversal mediante una ruta general de trabajo.</p>	

<p>Desarrollo: Sensibilización. Interdisciplina simple o relacional</p>	<p>1. Establecer conexiones de interés entre disciplinas. a) Sensibilización artística (acercamiento lúdico a las artes con relación al nodo). b) Reflexión para establecer relaciones (detonar el interés).</p>	
<p>Cierre: Tejiendo conexiones. Integración y reflexión de los acercamientos</p>	<p>1. Diseñando la ruta transversal de la secuencia de indagación artística y generar la pregunta cardinal de indagación.</p>	

Fuente: Elaboración propia

4.3.2 Fase 2: “Vivir las Artes”

Esta fase se centra en el trabajo ya propiamente con las artes, el cual, se pretende dé lugar en la práctica, a procesos interdisciplinarios de indagación. Esto se lleva a cabo a partir de los momentos metodológicos: exploración, experimentación y composición, precedidos por un momento de sensibilización o preparación⁹⁸ y donde además, participan en diferentes niveles y momentos todos los vectores pedagógicos y didácticos reflexionados y descritos en en este capítulo.


En los tres tipos de secuencia transversal, el docente es el facilitador y guía de las actividades que irá descubriendo puede desarrollar con sus alumnos. Los productos a que se van llegando en esta segunda fase son preliminares o preparatorios para la composición final que se da en la tercera fase y corresponderían a una exploración-experimentación sobre la misma. El resultado al que se llegará varía en cada caso.




⁹⁸ Descritos en el apartado de la perspectiva metodológica de la propuesta, tercer capítulo.

En la secuencia transversal Tipo 1 el tipo de composición se decide grupalmente como ya se mencionó, sin embargo el docente debe estar atento a lo que ocurre en el curso del proceso e ir un paso adelante para acompañarlo y facilitarlo.

Las actividades genéricas para esta segunda fase en sus tres momentos que la integran, es la siguiente:

Tabla 24. *Vivir las artes: secuencia transversal tipo 1*

FASE 2: VIVIR LAS ARTES		
MOMENTO	ACTIVIDADES	VECTORES EN JUEGO
Inicio: Sensibilización y exploración	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conectando con el nodo <ol style="list-style-type: none"> a) Detonar la curiosidad y el interés. b) Entrar en contacto con las artes y búsqueda de relaciones y conexiones con otra(s) área(s) de conocimiento. 2. Sensibilización y exploración artística alternada a partir del nodo. <ol style="list-style-type: none"> a) Transversalidad (asociaciones y correspondencias entre disciplinas). Rescatando ejes nodales de estudio útiles (derivados del nodo) para la exploración artística interdisciplinaria. b) Exploración del nodo con la disciplina 1 c) Exploración del nodo con la disciplina 2 ... 	

		
<p>Desarrollo: Experimentación y composición</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experimentación y composición interdisciplinaria. <ol style="list-style-type: none"> a) Disciplina artística 1. b) Disciplina artística 2. ... 	
<p>Cierre: Integración</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación, notación informada y reflexión. 2. Reflexión sobre la segunda fase de la secuencia transversal. 	



Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo de secuencia transversal Tipo 2 se parte de una idea previa del docente -producto de su propia indagación de información útil- para encaminar el proceso, no obstante los resultados podrían ser diversos, es decir, no pueden ser

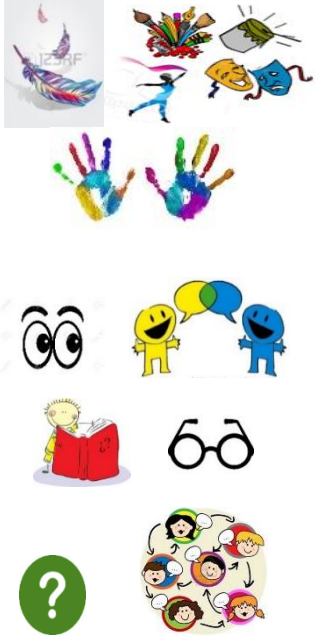

previstos de antemano ya que lo que pase a lo largo del mismo, a partir de la interacción colaboración con los alumnos puede conducir a otras soluciones⁹⁹.


Las actividades genéricas para esta segunda fase en sus tres momentos que la integran, es la siguiente:

Tabla 25. *Vivir las artes: secuencia transversal tipo 2*

FASE 2: VIVIR LAS ARTES		
MOMENTO	ACTIVIDADES	VECTORES EN JUEGO
Inicio: Sensibilización y preparación para el trabajo con los lenguajes artísticos	1. Calentamiento y sensibilización interdisciplinaria.	
Desarrollo: Exploración	<p>1. Sensibilización y exploración artística interdisciplinaria alternada a partir de un eje transversal derivado del nodo.</p> <p>Por disciplina artística 1, 2 y 3:</p> <p>a) Transversalidad (asociaciones y correspondencias entre disciplinas). Rescatando ejes nodales de estudio útiles (del bloque nodal de estudio) para la exploración artística interdisciplinaria.</p> <p>b) Exploración artística de la disciplina 1, 2, 3... a partir de los ejes nodales de estudio seleccionados.</p>	

⁹⁹ En este caso, los ejemplos ofrecidos en esta propuesta solo operan como tal, es decir, con base en lo que yo imaginé podría suceder de llevarlos a cabo en el aula.

	<p>c) Mostrar, observar y comentar.</p> <p>d) Actividad de estudio: Indagación teórica o informativa de la disciplina artística.</p> <p>e) Notación informada.</p>	
<p>Cierre: Experimentación y composición</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poner en relación los elementos de la exploración artística aprendidos con el o los trabajos o prácticas artísticas que inspiran el proceso creativo. <ol style="list-style-type: none"> a) Recordar lo que ya se sabe. b) Indagar información adicional que se requiera. Búsqueda de puntos de intersección entre las disciplinas artísticas que se están trabajando, respecto a lo que se pretende que realicen los alumnos como producción artística. 2. Preparación y calentamiento interdisciplinario. 3. Experimentación y composición. <ol style="list-style-type: none"> a) Pensando el arte como solución de la indagación-secuencia. 	



	<p>b) Experimentación e improvisación interdisciplinaria. Poner en juego los elementos del o los trabajos o prácticas artísticas seleccionadas y de la exploración, en las diferentes disciplinas artísticas involucradas.</p> <p>c) Notación, selección, composición y partitura.</p> <p>d) Concebir el tipo de producción artística grupal (integración de la composición).</p>	
--	---	--

Fuente: elaboración propia


En el ejemplo de secuencia transversal Tipo 3, al igual que en el caso anterior, el docente toma en esta segunda fase la dirección para generar procesos creativos vinculados al nodo y llegar a composiciones con sus alumnos que le permitan desarrollar aprendizajes sobre las artes y los procesos creativos realizados. Estos resultados también pueden variar respecto a la expectativa inicial del docente, como he reiterado. La diferencia en este caso, es que, hacia la tercera fase de la secuencia transversal, el alumno de manera autónoma encaminará los aprendizajes e insumos obtenidos para concebir y desarrollar su propia solución artística y concluir la indagación respecto a los propósitos establecidos en la secuencia.

Las actividades genéricas para esta segunda fase en sus tres momentos que la integran, es la siguiente:

Tabla 26. *Vivir las artes: secuencia transversal tipo 3*

FASE 2: VIVIR LAS ARTES		
MOMENTO	ACTIVIDADES	VECTORES EN JUEGO
<p>Inicio: Transversalidad. Las artes integradas a la enseñanza del currículo</p> <p>(Sensibilización)</p>	<p>1. Explorando y aprendiendo disciplinas de la mano. Alternancia sesión a sesión con el segundo momento de la fase.</p> <p>Para cada sesión de la secuencia nodal de aprendizaje del libro del alumno, en vinculación con alguna disciplina artística en particular: (sesión 1, 3, 5 etc)</p> <ol style="list-style-type: none"> Sensibilización Sesión de nodo temático. Trabajo ordinario de las sesiones de la secuencia nodal. Indagación de campo integradora (Asignatura nodal-Artes). Búsqueda de detonadores y estímulos para la exploración artística de la sesión correspondiente del segundo momento. <p>Cada sesión se corresponde con una del segundo momento trabajándose alternadamente una del primer momento con una del segundo hasta concluir las sesiones de la asignatura nodal.</p>	
<p>Desarrollo: Interdisciplina artística y transversal. El currículo integrado a la enseñanza de las artes.</p> <p>(exploración, experimentación y composición)</p>	<p>1. Explorando y aprendiendo disciplinas de la mano. Alternancia sesión a sesión con el primer momento de la fase.</p> <p>En correspondencia con cada sesión de la secuencia nodal de aprendizaje del libro del alumno, con énfasis, cada vez, en una disciplina artística diferente: (Sesión 2, 4, 6 etc.)</p>	

	<p>a) Preparación o calentamiento</p> <p>b) Explorar, experimentar y componer interdisciplinariamente a partir de los detonadores provenientes de los lenguajes, trabajos o prácticas artísticas de las diferentes disciplinas.</p> <p>c) Indagar y reconocer contenidos en la práctica artística y contextualización.</p> <p>d) Notación informada. Apreciación.</p>	
<p>Cierre interdisciplinar: Integración y metacognición</p>	<p>1. Integración de lo aprendido:</p> <p>Última(s) sesión(es) de la asignatura nodal cuando se ha explorado desde las cuatro disciplinas artísticas:</p> <p>a) Preparación o calentamiento.</p> <p>b) Explorar, experimentar y componer interdisciplinariamente a partir de los detonadores y estímulos provenientes de los lenguajes y trabajos o prácticas artísticas de las diferentes disciplinas.</p> <p>c) Indagar y reconocer contenidos abordados</p>	

	<p>en la práctica artística y contextualización.</p> <p>d) Notación informada. Apreciación.</p>	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia


4.3.3 Fase 3: “Comunicando la experiencia”

En esta fase se concluye y da solución a la secuencia-indagación. Se busca consumir la experiencia estético-artística, pero además educativa y reflexiva (estética-ético-política). Tras el trabajo realizado en la segunda fase se transita a la composición final y/o integración de la misma desde la perspectiva transversal e interdisciplinaria que se ha ido buscando en la práctica exploratoria y experimental. También se busca la comunicación y reflexión dialógica¹⁰⁰ sobre los productos artísticos donde convergen la expresión, apreciación y contextualización de los mismos. En general participan nuevamente en diferentes modos y niveles casi todos los vectores pedagógico-didácticos.

De esta manera en el ejemplo de secuencia Tipo 1, tiene lugar el proceso compositivo final donde se lleva lo ya aprendido y trabajado a la realización grupal de un vitral sobre cristal (ventanas) que también sonorizarán.

Las actividades genéricas para esta tercera fase en sus tres momentos que la integran son:

Tabla 27. *Comunicando la experiencia: secuencia transversal tipo 1*

FASE 3: COMUNICANDO LA EXPERIENCIA		
MOMENTO	ACTIVIDADES	VECTORES EN JUEGO
<p>Inicio: Sensibilización y exploración</p>	<p>1. Aplicación de lo aprendido en respuesta al problema detonador de la secuencia-indagación.</p>	

¹⁰⁰ Aspectos tocados en el punto L y N, respectivamente, del apartado 4.2.5.









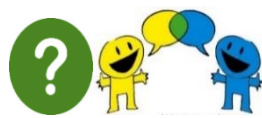


		
Desarrollo: Composición	1. Composición grupal	
Cierre: Presentación, metacognición y cierre de la secuencia-indagación	<p>1. Integrando disciplinas y aprendizajes.</p> <p>a) Realización de la cédula de la composición o producción artística (contextualización).</p> <p>b) Comunicar: Hacer público lo privado.</p> <p>2. Metacognición y cierre de la secuencia-indagación. Describir, analizar y reflexionar sobre todo el proceso, las experiencias y los aprendizajes.</p>	 

Fuente: elaboración propia

En el ejemplo de secuencia Tipo 2, se lleva a cabo una integración o montaje compositivo de los tres tiempos o escenas que conforman el producto de su indagación y que se generaron en la segunda fase de la secuencia.

Las actividades genéricas para esta tercera fase en sus tres momentos que la integran son:

Tabla 28. *Comunicando la experiencia: secuencia transversal tipo 2*



FASE 3: COMUNICANDO LA EXPERIENCIA		
MOMENTO	ACTIVIDADES	VECTORES EN JUEGO
Inicio: Comunicación de la composición o producción artística de la indagación	<ol style="list-style-type: none"> Preparación o calentamiento interdisciplinario. Montaje y ajustes. Presentación o comunicación. Notaciones grupales. 	   
Desarrollo: Revelación	<ol style="list-style-type: none"> Lo que hacen otros artistas. Apreciación de mi composición o producción desde las artes. Volver a mirar mi composición o producción. Perspectiva y prospectiva. 	   
Cierre: Metacognición y cierre de la secuencia-indagación	<ol style="list-style-type: none"> Integrando disciplinas y aprendizajes. Nombrar, describir y contextualizar mi composición o producción artística (cédula). Metacognición y cierre de la secuencia-indagación. Describir, analizar y reflexionar sobre todo el proceso, las experiencias y los aprendizajes. 	  



Fuente: elaboración propia

En el ejemplo Tipo 3 los alumnos emprenderán su propio proceso creativo, donde se pretende pongan en juego lo aprendido sobre el tipo de procesos propuestos y sus producciones de la segunda fase para llegar a una composición propia como solución a la secuencia y su propósito de indagación.

Las actividades genéricas para esta tercera fase en sus tres momentos que la integran son:

Tabla 29. *Comunicando la experiencia: secuencia transversal tipo 3*

FASE 3: COMUNICANDO LA EXPERIENCIA		
MOMENTO	ACTIVIDADES	VECTORES EN JUEGO
<p>Inicio: Llevar las exploraciones, aprendizajes, intereses y propósitos a una propuesta artística libre.</p> <p>(Sensibilización)</p>	<p>1. Solución desde el arte:</p> <p>a) Propósito de mi composición o producción artística a partir de las proposiciones planteadas por la asignatura nodal.</p> <p>b) Indagar sobre formas y funciones de las artes relacionadas con mi interés.</p> <p>c) Panorama de lo aprendido y producido: Armandó mi catálogo de producciones artísticas.</p> <p>d) Lo que puedo hacer con lo que sé y con lo que tengo: Orientando mi producción artística libre (indagación).</p>	
<p>Desarrollo: Explorar, experimentar y componer</p>	<p>1. Desarrollar mi propuesta artística libre.</p> <p>a) Plantear una pregunta cardinal de indagación.</p> <p>b) Explorar, experimentar y componer.</p>	 <p>Todas las estrategias y herramientas que sean útiles al alumno y se haya apropiado de los procesos creativos vividos.</p>

	c) Contextualizar mi producción artística (cédula).	
Cierre: Presentación, metacognición y cierre de la secuencia-indagación	<p>1. Comunicación, apreciación y metacognición de las producciones libres.</p> <p>a) Presentación de las producciones.</p> <p>b) Notaciones grupales.</p> <p>c) Metacognición y cierre de la secuencia-indagación. Describir, analizar y reflexionar sobre todo el proceso, las experiencias y los aprendizajes.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Al final de este panorama, invito al lector a conocer los ejemplos muestra desarrollados para cada tipo de secuencia transversal que he propuesto. Cada uno, “encarna” en cierta forma extractos de realidad de lo que es la telesecundaria y lo que enseñamos los docentes día a día al trabajar el programa de las diferentes asignaturas. Lo nuevo que he intentado mostrar son los modos en que esto puede vincularse con el trabajo artístico, hacerlo más accesible y se trabajen las artes realmente. Cualquier pretexto con propósito puede detonar experiencias y aprendizajes artísticos mientras los conocimientos de otras asignaturas se refuerzan y se vuelven más significativos, incluso, se pueden desarrollar a la par aprendizajes de las artes y de otras asignaturas cumpliendo propósitos dobles en un tiempo compartido.

En el diseño de las secuencias transversales de indagación artística aprendí nuevas cosas que se sumaban a la formación en la Maestría, por lo cual, el que el docente de telesecundaria conozca y comprenda la manera en que yo lo hice y en que

él también puede hacerlo, en conjunto con las herramientas proporcionadas y la ejemplificación de cómo emplearlas, considero que hace de esta propuesta un apoyo a la autoformación en la enseñanza de las artes. Todo lo propuesto sin duda no es limitativo en ninguno de sus sentidos y mucho menos una forma única de hacerlo, pero sí puede ser el inicio de sus propias búsquedas. En lo que resta, respecto al conocimiento artístico, cada maestro podrá aprender indagando, investigando y poniendo en juego lo que se es, lo que se sabe, y los recursos de los que puede echar mano; aquí se dará cuenta que todo lo demás está a su alcance y surgirá en consecuencia. De esta manera, la propuesta apunta a la idea que señala el dicho sobre que “es mejor enseñar a pescar al que no sabe, que darle un pescado, pues, con este último, solo comerá por un día pero, aprendiendo a pescar, comerá toda la vida”. Puedo decir que yo viví y comprendí mi proceso formativo de esta manera, además me di cuenta que no existe un único modo de pescar. Por esta razón, con los elementos que he considerado esencial transmitir, cada docente puede aventurarse en ese camino de inventar y desarrollar sus propias maneras de hacerlo.

En cuanto al contenido formativo implícito en las secuencias transversales muestra, su comprensión, logra ofrecer, a partir de las tres rutas propuestas:

- ✓ Una estructura metodológica genérica y flexible que permita al docente avanzar de la iniciación en la experimentación en el aula, a adecuarla o modificarla a sus necesidades, apoyándose de los ejemplos provistos para darse ideas y final e idealmente diseñar sus propias secuencias o tomar elementos que le permitan planear su enseñanza de una manera más efectiva.
- ✓ Variaciones graduales entre los procesos de *aprendizaje* que se pueden generar en los estudiantes, desde los simples y más concretos, hasta relaciones, cruces y conexiones más complejas que van involucrando dos, tres hasta llegar a las cuatro disciplinas artísticas.
- ✓ Procesos y producciones artísticas que pueden dar lugar a una amplitud de trabajos y prácticas artísticas como aquellas en que las Artes se han movido a lo largo del tiempo hasta hoy. En este sentido, las relaciones interdisciplinarias de las artes que se pueden generar en la práctica pueden darse también en distintos niveles y se muestran modos de hacerlo.

- ✓ Modos en que la participación docente y del alumno pueden diversificarse, pues se ha buscado mostrar por ejemplo cómo el docente puede partir sin ninguna expectativa previa para decidir el rumbo con sus alumnos y avanzar en la indagación y aprendizaje de la mano con ellos (secuencia transversal Tipo 1). También cómo puede planear una ruta de enseñanza para sus alumnos (secuencia transversal Tipo 2) con base en sus deseos, necesidades e intereses a partir de trabajos artísticos que lo inspiren, donde en el proceso los alumnos irán tomando decisiones, participando e imprimiendo el ritmo y resultados de la indagación. Por último (secuencia transversal Tipo 3), cómo dirigir la enseñanza artística como una ruta de preparación de sus alumnos en estos procesos creativos, involucrando algunas o todas sus disciplinas y donde el alumno puede ir también tomando decisiones e imprimiendo sus deseos e intereses para que al final del proceso, libremente dé respuesta al mismo en un proyecto artístico propio mediado por las experiencias previas vividas y la reflexión a que los llevó el nodo de la indagación.
- ✓ La posibilidad de que en estos procesos se avance hacia la autonomía de la enseñanza y también del aprendizaje en los alumnos y que ambos aprendan juntos sobre las artes, sus lenguajes, sus materiales, sus procesos y sus saberes. Esto es, que se vuelvan investigadores de su propia práctica y de su propio aprendizaje respectivamente.

Puedo enfatizar que esta cualidad de la propuesta en tanto un apoyo de autoformación docente, no solo muestra estas variaciones distintas y graduales que se pueden dar entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que además apunta hacia la idea de crecimiento (Dewey 1998). A través de sus tres ejemplos la propuesta contempla tres niveles de compenetración que van de lo simple a lo complejo en esta idea de crecimiento.

Por un lado, un crecimiento en cuanto a la experiencia de aprendizaje del docente para enseñar las artes (en tanto facilitador del proceso), esto es, los distintos grados y modos de participación y roles del docente y del alumno en los procesos de aprendizaje que les permitan a ambos, gradualmente, conducirse al aprendizaje autónomo. En este sentido se ofrecen los elementos metodológicos, pedagógicos y

didácticos necesarios para hacerlo, y posibles modos de tejer relaciones de aprendizajes interdisciplinarios y transversales con ellos.

Por otro lado, esta misma relación se da en cuanto a los aprendizajes que se podría generar en los estudiantes. En las posibles rutas transversales propuestas y los procesos y producciones artísticas ejemplificadas, se muestra la posibilidad de que los alumnos amplíen gradualmente su comprensión sobre las artes y sus distintos campos de intervención, a través de la reflexión y el quehacer directo con los trabajos y prácticas artísticas y los elementos teóricos y conceptuales implícitos ellas, lo que les permitirá desarrollar un pensamiento artístico propio para apreciar y emitir juicios informados.

Finalmente la relación de crecimiento, también se da en el terreno reflexivo no solo del proceso y los aprendizajes artísticos concretos, sino de las artes ligadas a la experiencia y la vida misma. Se ha buscado abordar las artes integralmente y mirar el fenómeno artístico desde la complejidad, donde el valor de la experiencia y el pensamiento reflexivo es fundamental para conectar con la dimensión ética, estética y política que ello involucra. La perspectiva global e integral que favorece el trabajo transversal e interdisciplinario propuesto busca situar y contextualizar la enseñanza de los alumnos y que esta trascienda a un posicionamiento conciente en el mundo. Para ello es importante que el alumno en principio logre conectarse con él mismo, su cuerpo, sus emociones para después establecer vínculos con los demás y con su entorno que le permitan reflexionar y proponer soluciones sobre aspectos relevantes para el bien común, desarrollar una conciencia colectiva y una comprensión compleja de la realidad.

Reflexiones finales

Sobre las artes, su enseñanza y la concepción de la propuesta

Mi ingreso a la Maestría me brindó la posibilidad de confrontar mi práctica educativa y reflexionar sobre mis propios libretos de enseñanza (Stigler y Hiebert, 2002) respecto a las artes, pues se movió mi manera de mirarlas y pensarlas. En esta oportunidad que tuve no estuve sola, fui acompañada por mis maestros de quienes aprendí el papel fundamental de las artes en la educación, y viví experiencias que me permitieron resignificar mis creencias, adquirir herramientas para el aprendizaje y enseñanza de las artes, y al mismo tiempo pensar modos de emplear lo aprendido dentro de mi propio contexto educativo. No obstante, la transformación implica un movimiento expansivo de experiencias que si bien empieza por lo individual, conlleva a un deseo de comunicarlas y compartirlas para contribuir al cambio global. En este sentido, haber experimentado formas de aprender y enseñar las artes, me brindó confianza y un sentimiento de empoderamiento sobre mi capacidad de poder hacerlo, lo que significó en un primer momento llevarlas a mi propia práctica, pero también a pensar en mis compañeros con la esperanza y el deseo de que pudieran conocer y experimentar esto mismo a través de la propuesta.

En este proceso comprendí la importancia del papel que juega la práctica de los docentes en el cambio educativo, donde podemos aprovechar nuestros propios saberes, intereses y capacidades para pensar de modo distinto lo que hacemos cada día en el aula y donde el deseo de acercarnos a las artes para dejarnos tocar y transformar es el primer paso. Por esta razón, es necesario reflexionar sobre las creencias culturales limitantes tan extendidas sobre el terreno de las artes y su enseñanza que separan la vida, la escuela y a los seres humanos “comunes y corrientes” del “arte”. Aprendí que las artes son un universo abierto a todas las culturas, clases sociales y personas, que todos formamos parte activa que completa, da sentido y valor a su existencia; ya sea como espectadores capaces de apreciarlo y preservarlo; como fuentes de inspiración y parte de los escenarios que motiva la actividad artística; o como creadores en tanto nos involucramos con sus trabajos y

prácticas o participamos en proyectos y actividades de esta índole. Experimenté la posibilidad de descubrir que todos tenemos talentos y habilidades que no son exclusivas de las personas dotadas con los mismos y que la educación básica no busca desarrollar artistas ni que los docentes lo seamos, sino más bien descubrir nuestro potencial humano que nos permite ser sensibles y creativos para generar una comprensión más amplia sobre el mundo y nuestra existencia. Aprendí además en mi papel de alumna junto con mis compañeros de Maestría, que nuestros alumnos en las aulas, tienen capacidades que a veces no imaginamos y que solo hace falta guiar su propia comprensión y reflexión sobre lo que está ahí para ser notado (Greene, 2004), para “liberar la imaginación”, camino que debemos empezar a andar primero nosotros.

Por otro lado, en cuanto al diseño de la propuesta, descubrí que para planear la enseñanza no necesitaba saber todo sobre las artes o las técnicas y materiales de los lenguajes artísticos porque las mismas obras, es decir los trabajos y prácticas artísticas se comunican, son información y generan conocimiento, por lo que son un vehículo eficaz del aprendizaje y reflexión que puede guiar una indagación. La indagación desde el arte, puede conducir al aprendizaje artístico y la reflexión para la comprensión y producción de conocimiento pues lleva a la generación de preguntas y la búsqueda de respuestas y con ello a identificar y comprender contenidos teóricos y prácticos con ayuda de materiales y medios a nuestro alcance como docentes.

La enseñanza artística ahora la entiendo como un proceso de aprender a aprender, de mirar y volver a mirar cada vez diferente lo que las artes pueden comunicarnos y descubrir caminos siempre distintos y atractivos que nos motiven a explorarlas e indagarlas de muchos modos, esto es, dejar que tomen un papel protagónico y sean ellas quienes nos enseñen.

Sobre las aportaciones del trabajo realizado

Ante las dificultades y retos que enfrenta la enseñanza artística en la educación básica, la propuesta que presenté, intenta contribuir a resignificar las artes, las aportaciones que estas hacen a la vida de los individuos y su papel formativo en la educación básica, específicamente en la telesecundaria. Para ello mostré rutas

alternativas de enseñanza e interpretación del currículo, que pueden facilitar la comprensión e instrumentación de los enfoques, materiales y contenidos, sacar el mayor provecho de ellos y promover una enseñanza artística de calidad.

De acuerdo con las motivaciones que me condujeron a la Maestría y los propósitos de la investigación que planteé en la introducción de este documento, puedo decir que se vieron cumplidos. Por un lado, si bien al ingresar había ya descubierto que había un valor y razón de ser de la enseñanza artística en la educación, fue a través de mi propia experiencia formativa y los procesos vividos, que descubrí esa esencia y cualidades de las artes que posibilitan transformaciones en las personas y que vuelven insustituible su función en la enseñanza, aspectos que fui revelando a lo largo del trabajo. Por otro lado, pude también llegar como inicialmente quería, a una propuesta de enseñanza para mi modalidad, lo que implicaba todo un riesgo, pero que se logró gracias a la asesoría y formación recibida. De esta manera la propuesta no fue un modelo educativo, como lo llegué a considerar al inicio de mi proceso, ya que un modelo puede resultar acabado, finito, limitante y poco fértil, tampoco se incurrió en el uso desinformado e instrumental de las artes para otros fines. En vez de ello, tomó un sentido que intenta dar su justo valor a lo artístico y a lo pedagógico. En esta “vuelta de tuerca” sobre mi visión, llegué a una propuesta de rutas alternativas de enseñanza que dejan abiertas las posibilidades y preguntas a los docentes para indagar las artes.

Las aportaciones de este trabajo radican justamente en la descripción analítica del proceso que seguí para llegar a la propuesta y que muestra una manera posible de llevar a la práctica, la perspectiva teórica, pedagógica, metodológica y didáctica de la línea de Educación Artística de la Maestría. Asimismo analizar y extraer de ella y sus procesos, los elementos que la integran y que consideré vertebrales, por la manera en que atraparon mi atención y sorpresa sobre lo que detonaban en mí y mi aprendizaje respecto a los saberes propios de las artes y sus procesos creativos en la enseñanza. Por otro lado, los articulé y reconfiguré en una estructura metodológica que consideré viable, donde les asigné un nombre, identifiqué sus momentos de participación y funciones que desempeñarían en la misma para promover aprendizajes significativos y efectivos sobre las artes, como los que yo viví. Finalmente, todo esto lo pensé para que mis compañeros de telesecundaria pudieran

conocerlo, llevarlo a la práctica, sentirse capaces de hacerlo, hacer frente a sus propias dificultades y visualizar posibilidades de enseñanza propias.

Las diferentes rutas propuestas y que ejemplifiqué en cada tipo de secuencia, no son rígidas ni restrictivas al trabajo transversal con ciertas asignaturas ni el momento y modo para llevarse a cabo. Si bien para llegar a ellas hice clasificaciones que me permitieron visualizar estos modos y ejemplificar la manera en que podrían llevarse a cabo en una primera instancia, también el mismo me permitió mirar que cualquier ruta puede emplearse en otros casos y que incluso puede haber otros modos posibles de llevar lo propuesto en cada una a la práctica. Ante ello, considero que lo primordial sería, por un lado, que en la planeación se tomen en cuenta los momentos para poderlas llevar a cabo y cómo se establecerán los cruces transversales que faciliten este tipo de trabajo; y por otro lado, que se identifique el énfasis que dará pie al proceso y se desee seguir desde esta perspectiva transversal. Estos énfasis de acuerdo a las tres rutas que mostré fueron y podrían generarse de la siguiente manera:

- Que en determinado momento se descubra que una metodología, técnica o concepto proveniente de alguna asignatura puede facilitar llegar a un tipo de trabajo artístico y se emplee como punto de partida de un proceso creativo como en el primer caso (secuencia transversal Tipo 1);
- Otra posibilidad es seguir el proceso de indagación de una asignatura a partir de un propósito dado para convertirlo en un propósito de indagación artística, es decir, trabajarlo desde las artes como el segundo caso (secuencia transversal Tipo 2);
- Un tercer énfasis sería el de permitir que los contenidos de otra asignatura vaya detonando, sugiriendo ideas que lleven a una indagación artística y ver hacia donde conducen sus proposiciones dentro de un proceso creativo.

También creo que lo más importante sería que el docente llegue a prescindir de estas ayudas metodológicas, así como de otras asignaturas para trabajar las artes y transite gradualmente a la autonomía, en que se sienta capaz de diseñar la mejor manera de trabajar las artes con sus alumnos de manera regular como lo marca el programa de estudios. Así, podrá extender estos espacios de trabajo a otros que él

considere si aprovecha la apertura del modelo de telesecundaria, su imaginación y creatividad para diseñar y reflexionar sus propias rutas.

De esta manera el trabajo mostrado en los tres ejemplos de secuencia transversal de indagación artística parten, en síntesis, del vínculo con otras asignaturas las cuales dan pretextos y ofrecen sus espacios para compartirlos con las artes, donde el proceso general para los tres casos implica lo siguiente:

1. Se genera un nodo transversal en el trabajo escolar ordinario (énfasis).
2. A partir de ese nodo, en todos los casos se busca el contacto con trabajos y prácticas artísticas existentes. Se indaga qué se ha hecho en las artes sobre este nodo (eje o tema transversal); se selecciona alguna idea y se comienza la indagación, en la que se busca vivir un proceso creativo similar que involucre en la práctica posibilidades interdisciplinarias de trabajo en dicho proceso, lo que conducirá a una composición propia.
3. Se consideran los tiempos y momentos de trabajo, de ser el caso, se identifica la manera en que está organizada la asignatura nodal que puede orientar el trabajo artístico y compartirlo con ella para desarrollar ese proceso creativo en un tiempo compartido. Dependiendo del momento del ciclo escolar y el tipo de asignatura nodal que servirá a la indagación, se pueden optar por varias rutas como las ejemplificadas en los tres tipos de secuencia transversal de la propuesta:

Ruta 1: El nodo y propósito de indagación ocurren casi a final del ciclo (vínculo con cualquier asignatura de currículo). En el ejemplo con matemáticas de la secuencia transversal Tipo 1 se estableció un vínculo transversal con una asignatura que facilitaría el proceso creativo; es decir, se rescataron conceptos, técnicas o metodologías útiles de una asignatura, cuyo empleo fue trasladado a las artes a fin de acceder a un proceso compositivo y de indagación artística. Se buscó con ello dar solución o respuesta desde el arte a un problema o situación escolar. El tiempo de la indagación no se sujetó a los tiempos de una asignatura, por lo tanto se propuso trabajar libremente en los periodos previstos para dicho fin (semanas de reforzamiento).

Ruta 2: El nodo y propósito de indagación se genera durante el avance programático de alguna asignatura (secuencia-proyecto, secuencias cortas o largas, lo que puede abarcar todas las asignaturas). En el ejemplo con Ciencias de la secuencia transversal Tipo 2 se partió del propósito de un proyecto que se convirtió en un propósito de indagación artística. Se buscó dar solución o respuesta desde el arte al mismo. El tiempo de indagación se sujetó al tiempo de la secuencia y la asignatura nodal y se propuso un trabajo de ambas asignaturas permitiendo que se cumplan y desarrollen en la práctica sus propios conocimientos y propósitos.

Ruta 3: El nodo y propósito de indagación se genera durante el avance programático de alguna asignatura (secuencias largas o cortas de asignatura, lo que puede abarcar todas las asignaturas). En el ejemplo con Geografía de la secuencia transversal Tipo 3 se partió del estudio de una secuencia de aprendizaje larga ordinaria, la cual se propuso trabajar alternadamente desde las artes generando cruces entre ellas para llegar a conocimiento en ambas disciplinas pero enriquecidos y vistos desde una perspectiva más compleja. El conocimiento cobra vida en el arte y este en el conocimiento. Las producciones a las que se propuso llegar son la expresión y evidencia de aprendizajes integrados desde la indagación.

Al final de este esfuerzo, considero que a través de estas rutas logré reunir herramientas para la enseñanza que fueran útiles *in situ*; involucrar el trabajo con todas las disciplinas artísticas desde y para las artes; y la posibilidad de que mi propuesta incida en la práctica de otros docentes de mi modalidad y ámbito educativo. Este punto de llegada me ha dejado la satisfacción de responder a un deseo propio, el de intentar “*hacer las artes más pedagógicas y la pedagogía más artística*”, algo que todos los que encarnamos la profesión en las aulas podemos intentar hacer.

Dificultades, conciliaciones, perspectivas y prospectivas

Al iniciar el diseño de la propuesta, fueron dos las principales preocupaciones y riesgos a los que me enfrenté y debía considerar para que fuese pertinente. La primera fue su viabilidad en tanto tiempo disponible para trabajar del modo propuesto, y la segunda, el uso, función o papel que se le daría a las artes como disciplina de

enseñanza. En este sentido, la propuesta no debe pensarse como un modo en que las artes sirven o se utilizan para enseñar otras asignaturas. En todo caso, las artes buscan pretextos en ellas, donde puede estar centrado el interés de los docentes por considerarse prioritarias y sentirse más familiarizados con su enseñanza, y al mismo tiempo ampliar los espacios y momentos para trabajar las artes compartiendo los de dichas asignaturas. Si bien pudiera parecer que las artes no se están enseñando por las artes mismas, en contraparte, lo que estaríamos logrando es que finalmente se enseñen, y que en estos procesos que pudieran resultar más accesibles y amables para los docentes, se abra la posibilidad, -tanto para él como para sus alumnos-, de enamorarse de ellas y reconocer las aportaciones que las experiencias durante los procesos vividos pueden aportar a la comprensión de las mismas y de su vida. Al comprender y apropiarse las herramientas para la enseñanza artística que ofrece la propuesta los docentes podrán aventurarse a generar rutas propias para trabajarlas sin depender de motivadores fuera de las artes u otras asignaturas, sino de sus propios deseos y motivaciones sobre las mismas.

Como se mencionó en el segundo capítulo, según Eisner existen dos posturas, la contextualista y esencialista sobre el arte y su función en la escuela. En mi opinión, lo que logré en mi propuesta fue una alternativa un tanto conciliadora sobre estas dos visiones, donde en primera instancia la primera puede servir para llegar a la segunda que refiere que las artes poseen un valor propio y aportan un conocimiento único e insustituible que no puede supeditarse a otros fines ni compararse con el de otras disciplinas. Por otro lado, el autor plantea que solo podemos descubrir la justificación del arte en la educación si nos preguntamos ¿qué hace el arte?; esto es, examinar las funciones que desempeña el arte en la experiencia humana. No obstante, pensé que lograr esto, sin tener una formación artística, y más aun para ayudar a nuestros alumnos a descubrir este valor de las artes, no es posible sino solo experimentándolo, tal como yo tuve la oportunidad en la Maestría. De esta manera, reconocer y resignificar lo que hace el arte en la educación, solo es posible si abordamos directamente los propios trabajos y prácticas artísticas y vivimos y experimentamos el tipo de procesos creativos y de indagación que viven los artistas como planteé en la propuesta. No obstante, este acercamiento a los trabajos y prácticas artísticas y sus

procesos, representaba por sí mismo también una dificultad cuando los docentes desconocen este modo de trabajar desde las artes y sus procesos. En respuesta, lo que me pareció viable es que se podían ofrecer motivos de indagación a partir de las proposiciones de otras asignaturas que llevaran a la conexión con las artes, el deseo de trabajarlas y de dedicarles espacios apropiados de trabajo sin sentir que se afecta el avance programático de otras asignaturas. Por su parte, mostrar ejemplos de formas de proceder a partir de estos motivadores, facilitaría la comprensión y daría ideas sobre el qué hacer y qué pasos se podrían seguir respecto al cómo vivir un proceso creativo al no sentir que se parte de la nada. En este punto, entra mi mirada conciliadora con la visión contextualista pues, pensando en las necesidades del docente, su perfil, la modalidad, las vicisitudes administrativas de las que es preso, la carrera contra reloj respecto al avance programático. Por ello, consideré la transversalidad como una forma de integrar la enseñanza artística interdisciplinaria a la práctica docente, aprovechar y compartir espacios entre asignaturas, sin que ello signifique que las artes sirven a las otras asignaturas académicas; en todo caso, estas son meros pretextos para que el docente parta de lo que sabe, de lo que le es conocido y además está trabajando o debe trabajar con sus alumnos.

Ahora bien, dado que la propuesta no es un producto acabado ni podría o pretende serlo, existen factores sobre los que considero importante reflexionar y hacerme algunos cuestionamientos. Si bien, fue concebida para servir como un apoyo para la autoformación docente en la enseñanza de las artes, debo decir que quizá su éxito como tal no radique ni sea tan simple como la implementación de los ejemplos de secuencia didáctica que ofrece, sino que implicaría un proceso de comprensión inicial por parte de los docentes que los lleve a una aplicación paulatina posterior adecuada y diseñada a sus propias necesidades y contexto.

En este sentido, ha de tomarse en cuenta que los ejemplos dados fueron pensados en términos ideales, ante ello, existe una distancia respecto a lo que yo imaginé de manera hipotética, y lo que podría ocurrir en la realidad. Por un lado, respecto al tiempo, las secuencias transversales de indagación artística planteadas son extensas y ricas en actividades y, aunque consideré una dosificación potencialmente viable, existen factores que no pueden obviarse como son el tiempo que puede implicar

organizar un grupo para llevar a cabo las actividades propuestas o el surgimiento de eventualidades en el día a día escolar que pueden afectar el trabajo y su continuidad. Por otro lado, en cuanto a los caminos planteados y los resultados de las indagaciones propuestas, existen factores como las características de los alumnos y la disposición y dinámica grupal para llevar a cabo las actividades, aspecto que puede obstaculizar la fluidez del proceso, más aun cuando no se han tenido acercamientos de esta naturaleza; asimismo, las proposiciones de los alumnos que durante las actividades pueden surgir en función de sus características y deseos y que podrían direccionar el proceso hacia lugares y resultados distintos a los planteados. Finalmente, también en cuanto a la viabilidad de llevar a cabo ciertas actividades propuestas, es posible que existan dificultades respecto al acceso a los recursos sugeridos, las condiciones materiales y físicas de la escuela e incluso la apertura y clima escolar para promover este tipo de trabajo en la escuela, lo que puede también repercutir en la implementación y los resultados del mismo. Ante estos factores, la implementación fiel de los ejemplos de la propuesta no es una pretensión de la misma, pero puedo decir que el solo hecho de que el docente se permita leer y comprenderlos, analizar las explicaciones que se ofrecen sobre las actividades, imaginarlas y acceder a los recursos demostrativos e informativos que se ofrecen y llevan de la mano, le brindaría la posibilidad de aprender a aprender por sí mismo. Visualizar escenarios de enseñanza, el uso de herramientas y estrategias y los modos en que podrían emplearse en situaciones diversas como las planteadas, posibilita generar ideas propias. La decisión de llevarlo a la práctica, implicaría un proceso paulatino, donde quizá el docente finalmente decida implementar alguna de ellas, pero donde definitivamente no importa si lleva a cabo todas o solo algunas de sus actividades, si hace adecuaciones o llega a resultados distintos, tampoco si tal vez decide aplicar partes de las mismas, o sus elementos integrales en breves sesiones de Artes de acuerdo con el horario de clases, o si bien se aventura a diseñar sus propias secuencias transversales de indagación artística, si así lo deseara. En cualquier caso lo valioso al final, sería el comenzar a cobrar confianza en su propia práctica para llevar a cabo este tipo de exploraciones y trabajo con sus alumnos, lo que no podría

de ningún modo traer resultados malos consigo, sino únicamente oportunidades de aprender siempre aprendiendo y mejorar sobre la práctica misma.

Respecto a mi propio proceso formativo y de investigación, me surgen algunas interrogantes. Diseñar las secuencias didácticas (transversales) se convirtió en el medio que a mí me permitió en lo personal y en un primer momento, hacer concreta mi comprensión de lo que yo aprendí y descubrí, y la posibilidad de llevarlo a la práctica. A este proceso se sumaron además otros aprendizajes, al visualizar las posibles rutas y los modos para que otros docentes pudieran mirarlas. Sin embargo, poniéndolo en perspectiva, considero que posteriormente este trabajo podría dar lugar a otro tipo de material más sintético que posibilite la comprensión de sus elementos y las posibilidades de emplearlos de un modo menos dirigido -como lo que a primera vista pueden parecer los ejemplos presentados de las mismas-. Esto que esbozo, podría ser un cuadernillo metodológico abierto o bien una “caja” de estrategias y herramientas para el abordaje interdisciplinario de las artes, o incluso, un material tutorial que empleara la tecnología audiovisual o la multimedia interactiva; todo ello para mostrar de manera quizá más clara, lo que he intentado compartir en esta propuesta. No obstante, puedo decir que la intención de lo que he presentado no ha sido “dirigir” al docente sino, como he mencionado, opciones de trabajo, llevarlo a hacerse preguntas, imaginar conmigo las situaciones y actividades planteadas en cada ejemplo y que pudiera pensarse a sí mismo en ellas con sus alumnos. También que las descripciones y análisis que ofrezco, le permitieran seguir los procesos propuestos, comprenderlos y aprender como lo fui haciendo yo, pensando variaciones o caminos propios para aplicarlos y movilizarlos a cualquier contexto educativo al apropiarse de los elementos metodológicos que le resultaran de utilidad. Esto último abre la oportunidad de que este trabajo sea relevante y pueda servir de apoyo para los docentes, pues independientemente del momento en que se ha desarrollado y la proximidad del Nuevo Modelo Educativo 2017 para la educación básica -que está sustituyendo el Plan de Estudios 2011-, se ha enfocado en que el docente mire al currículo y su práctica misma, de manera crítica y deliberativa, y que sin importar las reformas curriculares que conlleven cambios, pueda implementarlo reflexivamente, siempre a favor de una enseñanza artística de calidad y de la manera más efectiva

posible. El valor de las artes y su justificación en la vida y la formación básica de los seres humanos es permanente como innegable, por lo que, ofrecer estrategias y herramientas para la enseñanza artística y la ejemplificación de su uso en rutas diversas dentro de la práctica educativa como lo hace esta propuesta, brinda una apertura y flexibilidad sobre el empleo que los docentes pueden hacer de ella, lo que les permitirá movilizarla y adaptarla en función de sus necesidades y condiciones particulares y de su momento y contexto educativo específico. Asimismo el que los maestros como los alumnos, a través de sus maestros, prioricen y desarrollen habilidades para “aprender a aprender las artes” y no un contenido como he propuesto, posibilita el aprendizaje autónomo y permanente a los docentes a lo largo de su práctica educativa, por un lado, y la vida de los alumnos, por otro. El contenido es tan vasto como imposible cubrirlo todo, pero sí es posible aprender a indagarlo, descubrirlo y elaborarlo con base en las emergencias y necesidades de cada alumno y cada contexto.

Al final, la propuesta no ofrece nada nuevo sobre los saberes propios del arte y sus procesos, que la investigación del campo y su pedagogía no hayan ya problematizado y propuesto. No obstante, es un intento de acercarse a una realidad concreta como lo es la telesecundaria, sus necesidades y condiciones que ciertamente seguirán existiendo y moviéndose en distintas direcciones; además intenta dar luz en la búsqueda de nuevos caminos que resulten motivantes para enseñar artes en sus escuelas y mirar que siempre hay posibilidades para seguir reinventando y en el mejor de los casos mejorando nuestra práctica.

Por otro lado, este esfuerzo, por sí mismo no funciona, requiere del deseo de otros docentes para aventurarse en este camino de búsquedas, donde no hay un solo modo posible de hacer las cosas. Su flexibilidad queda abierta al enriquecimiento y mejora en la práctica que implica que los docentes se perciban a sí mismos como investigadores reflexivos en transformación constante; por lo que apelo a la oportunidad que le den a este trabajo, de completar su significado y sentido educativo, en el mismo sentido en que lo hace el espectador con el trabajo de un artista, quien la completa y en quien cobra un valor al ser interpelado por el mismo, jugar con él y recrearlo desde su experiencia, subjetividad y horizonte propio para darle significado.

Las ganancias personales sobre el proceso vivido

Lo más valioso para mi dentro de este tránsito formativo y de investigación que quiero rescatar, es el deseo por seguir indagando y aprendiendo sobre las artes que me ha quedado. También el de querer enseñarlas para poner en práctica lo aprendido. Es un deseo por seguir dejándome mover y transformar por las artes y andar por nuevos caminos que antes no veía.

Mi encuentro con las artes en este breve pero significativo trayecto fue difícil pero también intensamente gozoso, pues me sacudió, me confrontó y motivó a moverme, a mirar de manera diferente y a querer llevar a otros conmigo de la mano en esta aventura. Puedo decir, de acuerdo con los planteamientos de Greene (2004), que la mayor aportación que las artes han hecho a mi propia experiencia, como ser humano, como alumna y como docente, fue la de liberar mi imaginación para mirar estas posibilidades y mi potencial de poder pensarme a mí misma, la enseñanza, el arte y la vida, de muchos modos distintos, tantos como nos atrevamos a hacerlo, y que por lo tanto nada es finito ni acabado. Descubrí que los caminos nunca se acaban sino hasta que dejas de mirarlos o de “notar lo que está ahí para ser notado”. Hoy puedo “notar” que entre el negro y el blanco siempre hay muchas tonalidades por descubrir, que todas son buenas, y que aun en lo que hemos notado, hay más cosas y modos nuevos diferentes para volver a mirar, ya que cada cierre puede ser un nuevo comienzo.

En este sentido, mi propuesta y sus ejemplos, son solo un modo de andar entre las posibilidades que la imaginación y la capacidad humana creativa hace posible, pues ver grandes las cosas e imaginar nuevas posibilidades donde todo puede ser distinto (Greene, 2005) no tiene límites como tampoco la posibilidad de transformarnos. Asimismo, brindar mediante nuestra práctica y la enseñanza artística esta misma oportunidad a nuestros alumnos -si tocamos su mente y lo más íntimo en ellos a través de las artes-, es contribuir a que construyan y develen el ser libre, creativo, consciente y feliz que llevan dentro.

Referencias

- Abad, J., & Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. En J. Abad & A. Ruiz de Velasco, *El juego simbólico* (pp. 95-142). Barcelona, España: Graó.
- Agirre I., Jiménez, L. & Pimentel L. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.
- Ander-Egg (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Andión, E. (2012). Desatinos controlados. Acerca de la pedagogía interdisciplinaria. En *Arte transversal: fórmulas equívocas* (pp. 15-29). México: CONACULTA-CENART.
- Andión, E. (2014). Dispositivos transitorios de creación y aprendizaje. El valor de la investigación interdisciplinaria en la creación y la enseñanza de las artes. En *Dispositivos en tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación* (pp. 231-255). México: CONACULTA-CENART.
- Arnheim R. (1998). La inteligencia de la percepción visual. En *El pensamiento visual* (pp. 27-66). Barcelona, España: Paidós.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP-Pearson Prentise Hall.
- Bohm, D. (2009). Sobre las relaciones entre la ciencia y el arte. En *Sobre la creatividad* (pp. 31-82). Barcelona, España: Kairós.
- Bohm, D. (2004). Sobre el diálogo. En *Sobre el diálogo* (pp. 29-82). Barcelona, España: Kairós.
- Brockbank, A. & McGrill I. (2002). Reflexión y práctica reflexiva. En *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (pp. 86-105). Madrid, España: Morata.
- Bustamante, M. (2004). La transdisciplina como indisciplina. En *Interdisciplina, escuela y arte*. México: CONACULTA-CENART.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y Pérez de Lara, N. (comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid, España: Morata.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz C., Martínez P., Roa I. & Sanhueza M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana* 9 (25), 421-436.
- Díaz de Rada, Á. (2010). Formas vivas. En Rada, A. *Cultura, antropología y otras tonterías* (pp. 27-80). Madrid, España: Trotta.
- Bamford, A. (2009), *El Factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Eisner, E. (1972), *Educación la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. (2004), *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Ferreiro, A. (2012) Proyecto de Investigación: *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria* presentado y aprobado en la convocatoria 2012 del Programa Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Ferreiro, A., González, F., Ortega, D & Colunga, A. (2014). *Programa de Seminario especializado II*. Manuscrito institucional inédito. Maestría en Desarrollo Educativo Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC): Educación Artística. UPN-CENART.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Fuentes, I. (2004). *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Gadamer, H. G. (1991), *La actualidad de lo bello*. Barcelona, España: Paidós

- Giráldez, A. (2011). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I. Agirre y L. Pimentel (Coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 89-95). Madrid, España: Santillana.
- Giráldez, A. (2011). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Agirre & L. Pimentel (Coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-73). Madrid, España: Santillana.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Paidós.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Recuperado el 10 de abril de 2015 de: <http://pnd.gob.mx/>
- Greene, M. (2004), *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Edere.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, España: Graó.
- Gutiérrez, V. (2013). *Los comos de la metodología de educación estética, caminos para la percepción del arte* (Estudio de caso de Maestría). Universidad Iberoamericana, México.
- Hemsey, V. (2012). Claves y estilos de "enseñaje musical" en la actualidad. En *Pedagogía musical*. Buenos Aires, Argentina: Lumen
- Jiménez, L. (2011). Arte, revolución tecnológica y educación. En L. Jiménez, I. Agirre & L. Pimentel (Coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 59-67). Madrid, España: Santillana.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Madrid, España: Morata.
- Loupe L. (2013). Partituras. En I. de Naverán & A. Écija (Eds). *Lecturas sobre danza y coreografía* (p. 194-205). Madrid, España: Artea.
- Martinello, M. y Cook, G. (2000). Las características interdisciplinarias de la indagación. En *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Gedisa.

- Michel, A. (Coord.), Ferreiro, A., González, F. & Ortega, D. *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*. México: Centro Nacional de las Artes-Universidad Pedagógica Nacional
- Morillas G. C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una antropología del juego. *Enrahonar*, 16. Recuperado de: <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fddd.uab.cat%2Fpub%2Fenrahonar%2F0211402Xn16p11.pdf&ei=NUD8UPa4HYnQ2wW-s4CQBQ&usg=AFQjCNGUoH7eHxEUrw18DHSvINsTX93xWg&bvm=bv.41248874,d.b2l&cad=rja>
- Morín, E. (1991). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Ortega, D. (2009) *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico* (Tesis de Maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez R. A. (2013). Arte y política. Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. *Nueva Época. Comunicación y Sociedad*, 20, 191-210.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Piaget, J. (1983). *El juego. La inteligencia*. En J. Piaget, *Psicología y pedagogía* (pp 196-203). Madrid, España: Sarpe.
- Reyábal, M. y Sanz, A. (1995). La transversalidad y la educación integral. En *Los ejes transversales, aprendizaje para la vida*. Madrid, España: Escuela Española.
- Rivera, M. (2014). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las arte* (Tesis de Maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Rizo, F. (2014). El estudio de las prácticas docentes . En *Acercamientos empíricos a las prácticas de evaluación en el aula en la Educación Básica*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Schafer, M. (1992). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios 2006. Educación Secundaria*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP. Recuperado el 12 de abril de 2013 de: <http://telesecundaria.sep.gob.mx/assets/pdf/B-HISTORIA-TELESECUNDARIA.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2011a). *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2011c). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Artes*. México: SEP.
- Secretaría de educación Pública. (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México: SEP. Recuperado el 10 de abril de 2015 de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.V6KGuocG3c
- Splitter, L. & Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Stigler y Hiebert (2002). La Brecha en la enseñanza. *Estudios Públicos. Revista de Políticas Públicas*, 86. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304092948/rev86_stigler.pdf
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel
- Unesco (2006). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Hoja de Ruta para la Educación Artística. Lisboa, Portugal. Recuperado de: http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_

Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%
F3n%2BArt%EDstica.pdf

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Zuleta A. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. En *Educere* 9 (028), 115-119. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

ANEXOS

ANEXO 1: SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA TIPO 1

EJEMPLO MUESTRA

NOMBRE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL:	<i>“Un vitral sonoro cubista”</i>
DETONADOR DE LA INDAGACIÓN:	Solución de un problema escolar, del aula o la comunidad con una finalidad formativa.
MOMENTO EN QUE PODRÍA REALIZARSE:	Cierre de ciclo escolar durante las semanas de repaso o reforzamiento de las asignaturas, así como vinculación con la comunidad previstas en el currículo de telesecundaria.
DURACIÓN:	19 sesiones/clase de 48 min.: Sesiones/clase dobles o triples (lunes a viernes).
INTERDISCIPLINA ARTÍSTICA:	Artes Visuales y Música.
TRANSVERSALIDAD / NODO(S):	Matemáticas: Geometría (Tangram, simetría, simetría axial).
TIPO DE COMPOSICIÓN ARTÍSTICA:	Vitral sonoro.
PROPÓSITO GENÉRICO DE LA SECUENCIA:	Que los alumnos junto con su maestro determinen una forma de solucionar desde el arte y a partir de sus conocimientos de matemáticas, un problema de interés grupal, mientras desarrollan aprendizajes artísticos y se refuerzan contenidos de la asignatura nodal. Seleccionarán conjuntamente un trabajo artístico y experimentarán un proceso creativo similar al que vive un artista al crearla desde la práctica interdisciplinaria.
PROPÓSITO CONCRETO DE LA INDAGACIÓN:	Crear un vitral sonoro como solución artística formativa ante una situación hipotética o real de interés común.
PREGUNTA CARDINAL DE INDAGACIÓN:	<i>¿Qué características tienen los vitrales y cómo podríamos crear nuestro propio vitral en el aula para transmitir con él un mensaje sobre la importancia del bienestar en la comunidad?</i>

	<p style="text-align: center;">NOTA EXPLICATIVA SOBRE LAS ACTIVIDADES DE CORTE Y ENLACE:</p> <p>Es necesario dosificar el tiempo disponible y las actividades que integran la secuencia, donde unas requerirán más tiempo que otras, en este sentido, no es posible desarrollar en una sola sesión de trabajo todo un momento de la fase y mucho menos todo la secuencia en sus tres fases. Por esa razón con corte y enlace me estaré refiriendo al momento en que se sugiere concluir una sesión de trabajo y que en ocasiones no necesariamente coincidirá con el término o cierre de un momento o de una fase de la indagación artística. Al hacer una actividad de corte y una de enlace entre el cambio de cada sesión de trabajo, se busca dar continuidad a todo el proceso y el alumno lo viva como una unidad integral (experiencia). Estas actividades se sugieren y son independientes a las actividades que integran cada sesión. A continuación explicaré estos dos tipos de actividad:</p> <p style="text-align: center;">Actividad de corte: (Para finalizar la sesión)</p> <p>Esta actividad independientemente de las desempeñadas en la sesión buscará no cortar el proceso del alumno sino que éste las integre y les dé sentido y significado con relación a la indagación y su propósito y pueda nombrar sus experiencias y procesos vividos en la sesión. La manera en que he etiquetado y se sugiere desarrollar esta actividad u otra con esta misma finalidad es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombrando y comunicando mis experiencias: Desde la primera sesión se pedirá que comiencen la elaboración de un diario o bitácora de campo donde describan brevemente o enumeren las actividades de cada sesión, las dificultades y retos que les significó, los aprendizajes, reflexiones, logros y aprendizajes obtenidos (conceptos, destrezas y actitudes) así como las emociones y sensaciones experimentadas. Puede en plenaria, en pequeños equipo o individualmente comentarse y realizarse o bien llevar un diario grupal rotante entre los miembros del grupo. <p style="text-align: center;">Actividad de enlace: (Para comenzar la sesión)</p> <p>Esta actividad, independientemente a las sugeridas para la sesión que se inicia, busca que el alumno pueda establecer una conexión con la anterior y no pierda consciencia sobre el fin hacia dónde se camina y pueda ir estableciendo relaciones y la manera como cada actividad y sesión va abonando, desde los diferentes campos de estudio o asignaturas, al desarrollo de la indagación. La manera en que he etiquetado y se sugiere desarrollar esta actividad u otra parecida es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordando la sesión anterior y los avances de la indagación: Como sugerencia el alumno con ayuda de su bitácora puede comentar los avances y actividades hechos hasta el momento y la clase anterior, se pueden organizar por ejemplo actividades como trivias por equipos de preguntas, lluvia de ideas en plenaria o gráficos sobre la ruta recorrida. 	<p style="text-align: right;">❖ Rememoración del proceso</p> <p>Bitácoras.</p>
	<p style="text-align: center;">Sesión No. 2:</p> <p>1. Indagación sobre artistas que han trabajado con motivaciones similares a la consigna del propósito de la indagación: Búsqueda de alternativas y soluciones que remitan al alumno (bajo la guía del maestro) a la búsqueda de entre sus saberes, conocimientos y los contenidos de primer año de secundaria, que por la característica de la consigna implícita lleva a buscar una alternativa artística que requiera de otras áreas de conocimiento.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad : Puede recurrirse a la indagación en la red sobre artistas que han trabajado con motivaciones similares a la de la consigna, se puede sugerir buscar frases como arte-repara, de lo roto a la obra de arte, arte urbano, arte en la escuela, arte sobre ventanas y vidrieras, arte en vidrio, artistas vitralistas etc.). Se sugiere que realicen algún 	<p style="text-align: right;">❖ Presentaciones en power point.</p>

<p>DESARROLLO: Sensibilización y búsqueda de relaciones</p> <p>Sesión 2</p>	<p>producto para mostrar sus hallazgos, puede ser una presentación en power point que contenga imágenes y datos de los trabajos y artistas encontrados. Para complementar la exploración informática ya sea individual o por pequeños equipos de los alumnos puede prepararse una galería fotográfica de trabajos que han realizado artistas para embellecer espacios urbanos y repararlos a través del arte e introducir la imagen del vitral entre ellos. Sugiero que para cada imagen de la galería los alumnos opinen de qué se trata, en qué creen que consiste por sus características, que mensaje estará transmitiendo y la función que cumple cada una. Ejemplo de: GALERÍA 1.1 ARTE URBANO</p> <p>2. Sensibilización artística relacionada a la problemática y entorno del alumno: Se busca con esta actividad que los alumnos establezcan vínculos y sensibilidad hacia las artes con relación al nodo de la indagación.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Se puede hacer un “paseo por mi escuela” buscando que el alumno active su sensibilidad estética, imaginación y creatividad y note lo que antes no había notado, aquellos elementos estéticos que hacen bonita o bien afectan el aspecto del inmueble, todo lo observado es válido, sus detalles, cualidades y características físicas, visuales, sonoras etc. Puede pedirse que comenten que acciones se les antojaría hacer o tuviera la escuela que la hiciera más bella (murales, vitrales, fuentes, jardines etc.). Al final llegar a una conclusión sobre la importancia de embellecer y preservar un entorno cultural como lo es la escuela y de acuerdo a la situación detonadora pensar en aquel mensaje, sensación o sentimiento asociado a sus relaciones como grupo, como escuela, como parte de su comunidad, de su país o mundo entero actual y sus problemáticas globales, quisieran transmitir a otras personas mediante el trabajo artístico que llevarán a cabo. Se recomienda que hagan estas dos consignas de la reflexión por escrito o a manera de dibujo y las comenten en grupo. • Actividad 2: Se puede dejar como tarea seguir indagando en casa para aportar ideas para la indagación y su proceso en la siguiente sesión. Pueden hacer las anotaciones en su bitácora o diario de campo de preferencia personal. <p>3. Vínculo con otras asignaturas que puedan ser útiles respecto al problema: Consiste en llegar a la definición preliminar, donde el alumno con ayuda del docente, busque posibilidades y relaciones de las disciplinas artísticas para involucrar dos o más en el trabajo artístico o composición que se llevará a cabo y su relación con otras asignaturas, pueden auxiliarse de sus libros y apunte de telesecundaria para buscar ideas. Se puede sugerir pensar en las características de los diferentes lenguajes artísticos y buscar relaciones de todo tipo con la tarea que se desea trabajar, así mismo pensar en los contenidos útiles necesarios para llevarla a cabo provenientes de otras asignaturas.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Se puede por ejemplo en este caso guiar la reflexión y el diálogo sobre las nociones de medidas, áreas, perímetros, formas y figuras geométricas de los materiales o espacios a trabajar que remitirá en este caso a la asignatura de matemáticas y buscar relaciones entre disciplinas y temáticas donde por ejemplo en este caso pueden asociarse temas de geometría como son las formas y figuras geométricas y la simetría con artes visuales con estas mismas nociones y otras como color, textura y en música por ejemplo la noción de simetría de sonidos y ritmos, vidrio y los sonidos que puede producir, asociación de notas musicales con números y colores etc. Se sugiere que el alumno haga registros de la actividad como tomar notas, hacer cuadros comparativos de sus búsquedas, ideas e indagaciones o ir respondiendo a preguntas guía dadas por el docente. <p>NOTA: Quizá los alumnos puedan inferir el uso del vitral como opción o visualicen otras opciones, analizar pros y contras de cada una, no descalificar ninguna y permitir que sigan adentrándose en el proceso de manera natural, el maestro puede apuntalar hacia la noción de vitral para llegar a un consenso que haga al alumno participe del rumbo del proceso.</p>	<p>Computadoras y acceso a internet.</p> <p>Galería de arte urbano preparada por el docente y medio para proyectarla.</p> <p>❖ Texto o dibujo de la experiencia “Un paseo por mi escuela”</p> <p>Bitácoras. Instalaciones de la escuela.</p> <p>❖ Diálogo e intercambio de experiencias.</p> <p>❖ Registros: notas comparativas o cuadros comparativos de la vinculación con matemáticas.</p> <p>Bitácoras. Libros del alumno.</p>
---	---	---

	CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)	
<p>CIERRE: Conclusiones y reflexión</p> <p>Sesión 3</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 3:</p> <p>1. <u>Definir la solución artística al problema y generar la pregunta cardinal de indagación (diseño general de la secuencia transversal):</u> En este punto se busca definir el tipo de trabajo artístico que realizarán y el diseño de la estructura o ruta general que seguirá la indagación, sus etapas e identificación de los elementos, materiales, acciones y conocimientos necesarios que entrarán en juego para llevarla a cabo. Es importante que el alumno sepa lo que está por hacer para que se involucre en ello.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Puede hacerse un mapa gráfico o representación visual con plumones o en el pizarrón para que todos los alumnos participen. Para iniciar vinculen sus ideas a una pregunta cardinal de indagación que construirán juntos, en este caso podría ser similar a la siguiente: <i>¿Qué características tienen los vitrales y cómo podríamos crear nuestro propio vitral en el aula para transmitir con él un mensaje sobre la importancia del bienestar en la comunidad?</i> A partir de esta pregunta elaboren su gráfico y al final coméntenlo. <p>2. <u>Reflexión sobre la primera fase de la secuencia transversal:</u> Lo que se busca con esta actividad es que el alumno comente el proceso y reconstruya las sesiones anteriores y a lo que esta los llevó. Se puede pedir enumerar e ir recordando el proceso y las actividades realizadas en cada una de las sesiones sobre el problema detonador recurriendo a sus apuntes del diario de campo y la participación oral.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Pueden realizar una presentación sobre el proceso vivido hasta el momento y a qué ha llegado y sus indagaciones y aprendizajes obtenidos. Puede hacerse grupal, por equipo o individualmente. <p>NOTA: hasta este momento el alumno ha sido involucrado en el proceso de definir un posible resultado y se han sentado las bases, a partir de aquí el maestro debe realizar sus propias indagaciones y valerse de sus saberes y conocimientos, de los contenidos del programa de artes visuales, música y matemáticas en este caso para conducir el proceso de aprendizaje artístico de los alumnos y el propio mediante el estudio o empleo de conocimientos y temáticas de otras asignaturas como se sigue mostrando en la continuación con el tipo de actividades sugeridas y sus ejemplos.</p> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	<p>❖ Gráfico grupal sobre la ruta de la secuencia transversal a partir de la pregunta cardinal.</p> <p>Pizarrón o láminas de papel y plumones.</p> <p>❖ Diálogo e intercambio de experiencias.</p> <p>❖ Rememoración del proceso y Presentaciones orales.</p> <p>Bitácoras.</p>

SEGUNDA FASE: VIVIR LAS ARTES

PROPÓSITO: Trabajo desde las artes, sus disciplinas y otras áreas de conocimiento útiles en un proceso creativo respecto al nodo y propósito de indagación.

NÚMERO DE SESIONES: 6 (4 a la 9)

MOMENTO DE LA FASE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA Y NUMERO DE SESIÓN	ACTIVIDADES	COMPOSICIONES O PRODUCCIONES DE LA INDAGACIÓN Y RECURSOS A EMPLEAR
<p>INICIO: Sensibilización y exploración</p> <p>Sesiones 4 , 5 y 6</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 4:</p> <p>1. <u>Conectando con el nodo:</u> En esta parte del desarrollo se sugiere propiciar que se establezca la conexión con la temática, noción o concepto integrador proveniente de conocimientos y saberes que el alumno y el docente ya posee pues ha trabajado en otras asignaturas y que pueden ser identificados en sus libros, apuntes y portafolios escolares. Para ello, en este caso, se sugiere tras el proceso de búsqueda ya iniciado en sesiones anteriores que el docente promueva el interés, curiosidad y creatividad del alumno a partir de este nodo y buscar su vinculación con las artes que será el pretexto para acceder y adentrarse en su estudio mediante la indagación a partir de sus materiales y la exploración artística de las nociones que vaya descubriendo. Son dos los tipos de actividades sugeridas con sus respectivos ejemplos:</p> <p style="padding-left: 40px;">a) <u>Detonar la curiosidad y el interés:</u></p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: El docente plantea alguna pregunta, por ejemplo: ¿crees que las matemáticas estén involucradas en las artes? ¿cómo se te ocurre que esto suceda?; ¿a partir de las matemáticas puede hacerse arte?; ¿los artistas emplearán y explorarán otras áreas de conocimiento para llegar a sus creaciones, por ejemplo, las matemáticas? Pueden escribir y comentar sus respuestas. <p style="padding-left: 40px;">b) <u>Entrar en contacto con las artes y búsqueda de relaciones y conexiones con otra(s) área(s) de conocimiento:</u></p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: El maestro puede preparar una galería muestra de manifestaciones o trabajos artísticos de las disciplinas que se trabajarán para juntos identificar y comentar las características y elementos que las componen (apreciación desde los códigos de cada lenguaje artístico). Esta galería podría incluir: Para música una pieza musical instrumental, otra de algún género, artista o grupo de moda, sonidos ambientales como campo, ciudad, fábrica etc., y sonidos específicos de cosas, acciones, animales etc., para artes visuales una pintura, una escultura un grafiti, una imagen publicitaria y una artesanía como puede ser un jarrón o un vestido bordado o pintado a mano etc. Lo que se sugiere hacer es exponer al alumno a cada uno de los elementos de la galería. Al final puede hacer dos listas una para lo sonoro y otra para lo visual y nombrar lo que vio o escuchó en cada una y buscar los diferentes usos y maneras en que las matemáticas se relacionan con cada manifestación artística ya sea desde su proceso de concepción, elaboración, exposición o la venta de la misma. <p>2. <u>Sensibilización y exploración artística alternada a partir del nodo:</u> Estas actividades sugeridas, acordes al ejemplo, buscan que el alumno se vaya sensibilizando a los diferentes lenguajes que puede involucrar al igual que en todas las demás sesiones, actividades de los tres ejes de enseñanza de las mismas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diálogo e intercambio de ideas y reflexiones / notas escritas.</i> <p>Bitácora del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lista de los elementos sonoros y visuales identificados en diferentes trabajos artísticos.</i> <p>Bitácoras. Pizarrón.</p>

que marca el programa de estudios (apreciación, expresión y contextualización) a partir de un nodo de exploración (tema, noción, concepto etc., proveniente de alguna otra área de conocimiento o asignatura).

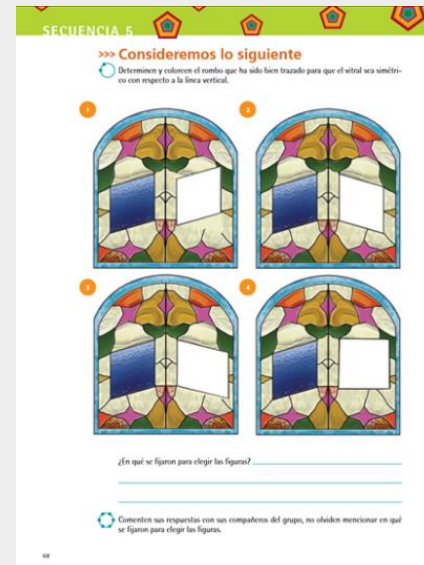
Este nodo atravesará las disciplinas artísticas que involucrará la indagación y facilitará la exploración desde los diferentes lenguajes artísticos (en este ejemplo artes visuales y música) pues nos servirá de pretexto para comenzar desde nociones y conocimientos que se posee de otras asignaturas.

Se sugiere al menos una actividad de exploración para cada una de las disciplinas artísticas que se involucrarán en la indagación así como una o más de reconocimiento de los nodos transversales (temas o nociones transversales) que darán pie a las exploraciones de los lenguajes artísticos. Para planear estas actividades el maestro puede apoyarse en los libros y apuntes de telesecundaria, así como recurrir a los materiales de apoyo sugeridos en los mismos en cada secuencia como son interactivos o videos de la mediateca disponibles por asignatura para cada ciclo escolar. Así mismo la búsqueda de ejercicios y tutoriales disponibles en internet es muy útil para clarificar las nociones que desea explorar, pueden hacerse cuantas actividades crea necesarias para cumplir el fin de la exploración manteniendo una relación entre ellas y alternancia siguiendo la lógica: nodo-exploración artística-nodo-exploración artística como se ejemplifica a continuación:

- a) **Transversalidad (asociaciones y correspondencias entre disciplinas). Rescatando ejes nodales de estudio útiles (derivados del nodo) para la exploración artística interdisciplinaria:** Alumnos y maestros integrarán conocimientos trabajados en las clases de otras asignaturas y que hayan sido previamente identificados para el desarrollo de la indagación como útiles para llevarla a cabo, en este caso de matemáticas y que estén relacionadas con la noción de vital.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: De acuerdo a este ejemplo de secuencia, en el libro del alumno de matemáticas Vol 1, Bloque 1, secuencia 5, se habla sobre el vitral para comprender la noción de simetría.



- **Notas / cuestionario**

Bitácora del alumno.
Libro del alumno
Pizarrón

Galería de manifestaciones artísticas musicales y visuales.

Puede recurrirse a estos contenidos y recordar con los alumnos qué es la simetría en las figuras geométricas, los criterios que guardan entre sí estas figuras entre sus lados y ángulos correspondientes así como el procedimiento para trazar figuras simétricas semejantes a partir de un eje de simetría (simetría axial) haciendo la analogía con un espejo. Pueden irse comentando de manera grupal las ideas y conocimientos recordados por los alumnos o bien hacerse anotaciones ya sea a través de un breve cuestionario preparado por el docente sobre estas nociones o como notas libres realizadas por el alumno.

- Actividad 2: Como complemento a la actividad anterior, puede verse el video de la mediateca de matemáticas primer grado "Los vitrales": disponible en los discos físicos de la mediateca de su escuela o bien rescatarlo de la red en: <https://www.youtube.com/watch?v=tAYs4J8qWKc>. Al finalizar comente con sus alumnos y lance alguna pregunta para dar pie a la exploración desde las artes como: ¿Qué elemento de los vistos y recordados de clase de matemáticas son útiles para la elaboración de nuestro propio vitral? ¿Qué te recuerda o a que te remite un vitral? (tal vez con su ayuda el alumno pueda remitirse a la idea de rompecabezas, piezas de colores, formas o figuras que se repiten). Se sugiere que los alumnos registren sus ideas y reflexiones.

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 5:

- b) *Exploración del nodo con la disciplina 1:* En este caso se comenzará con la exploración musical a partir de nociones matemáticas: (o asignatura que se desee involucrar). Se pretende que alumnos y maestros exploren los códigos que emplea en este caso el lenguaje musical a partir de las nociones provenientes de la asignatura de matemáticas ya identificadas (simetría-espejo/eco, vitral-figuras-rompecabezas/sonidos) en la actividad anterior. Se sugieren juegos y actividades de inmersión musical a partir de una situación dada como: "somos espejos sonoros" o bien "somos el eco de un valle" y "hagamos un rompecabezas sonoro" donde el alumno llevará al ámbito musical la noción de figuras geométricas y simetría y la noción de vitral como una composición hecha a partir de piezas (figuras-sonidos) y pueda identificar las maneras en que estas nociones se encuentra presente en la música y en los procesos creativos de la misma.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Colocándose en ronda los alumnos repetirán secuencias sonoras con apoyo corporal propuestas por el maestro haciéndolas cada vez más complejas. Pueden incorporarse todos los movimientos y sonidos posibles que conforman nuestro esquema rítmico corporal (manos, brazos, pies, voz etc.). Aquí algunos ejemplos de cómo hacerlo:

Esquema rítmico corporal:

<https://www.youtube.com/watch?v=AjdXritOLwk>

Juego rítmico:

<https://www.youtube.com/watch?v=6RcR1WsxYpA&list=PL8e9e-hxvpl4gtl58NzFT56zHMo07p1M9>

- Actividad 2: "Ali Babá y los 40 ladrones": Colocados en ronda el docente iniciará el juego cantando e incorporando movimientos de apoyo a su fraseo: "Alí Babá y los 40 ladrones". Los alumnos repetirán al terminar el maestro la ejecución y estarán atentos al siguiente movimiento propuesto por el maestro ya que éste continuará con el siguiente una vez terminado el primero de manera consecutiva, los alumnos tampoco harán pausas e intentarán seguir la secuencia sin hacer pausas y manteniendo sincronía con sus compañeros. La idea es que los alumnos sean el eco o espejo sonoro del maestro quien llevará la mano en el juego yendo siempre un movimiento adelante. Una vez dominado este primer ejercicio puede hacerse la variante a *canon*, donde el maestro marca la pauta y el

- **Registro de ideas y reflexiones**

Bitácoras.

Video de primer año de telesecundaria, matemáticas sec. 5: "Los vitrales". Medios para reproducirlo.

alumno a su derecha o izquierda lo continúa en cuanto termine y así sucesivamente se integrará cada uno de los alumnos, el maestro propondrá tantos movimientos como sea necesario hasta que todos los alumnos estén integrados repitiendo lo que hace su compañero de al lado y finalizando cuando termine el último de los alumnos. Aquí se muestra el ejemplo de esta variante:

“Alí Babá y los 40 ladrones”: https://www.youtube.com/watch?v=PtOniK85_tw

- Actividad 3: Para explorar y jugar un poco con la idea de “rompecabezas musical” puede también intentar hacer exploraciones usando el mobiliario escolar como mesas, el piso y las bancas. Colocándose en parejas sugiera a los alumnos estando de frente a su pareja ya sea parados o sentados que hagan diálogos sonoros, el primero emite una pequeña secuencia rítmica y el otro contesta con otra y así sucesivamente. Posteriormente pueden unirse dos parejas y alternar los turnos para continuar dialogando de tal manera que al final hagan y presenten una pequeña composición sonora.

Ejemplo de diálogo sonoro para hacer secuencias rítmicas corporales:

<https://www.youtube.com/watch?v=ic4TUc4dLdM>

- Actividad sugerida 4: Promueva una breve reflexión sobre las exploraciones musicales en relación con las nociones matemáticas vistas mediante alguna pregunta como: ¿crees que en la música que conoces está presente la simetría de sonidos? ¿qué asociaciones puedes hacer entre la idea de un rompecabezas y una pieza musical?

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 6:

- c) *Exploración del nodo con la disciplina 2:* Tras explorar con música se continuará la misma exploración pero ahora con artes visuales a partir de nociones matemáticas (o asignatura que se desee involucrar). Se pretende que alumnos y maestros exploren los códigos que emplea en este caso el lenguaje visual a partir de las nociones provenientes de la asignatura de matemáticas ya identificadas en la actividad 9 (simetría-rompecabezas-vital). Se sugiere trabajar con las formas geométricas identificadas a partir de una situación dada como: “el juego del tangram” donde el alumno llevará al ámbito visual la noción de simetría y forma geométrica para explorar sus posibilidades visuales a partir de la disposición de las mismas en el espacio y la manera en que forman parte de un proceso creativo desde las artes plásticas.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Pregunte a sus alumnos si conocen el juego chino del tangram, para clarificar o ampliar sus ideas muestre un video informativo sobre el mismo y otro sobre la manera en que este se puede elaborar. Existen varias formas de realizarlo, en consenso elijan el procedimiento que más les agrade para elaborar su propio tangram y proporcione material para llevarlo a cabo, utilizando para ello hojas de colores (8 colores distintos). Una vez finalizado haga algunas preguntas como: ¿qué nociones de la geometría entraron en juego para elaborar tu tangram? ¿Qué tipos de figuras obtuviste y qué características tienen?

Ejemplo de video informativo sobre el tangram:

- <https://www.youtube.com/watch?v=DBxs0ICsClc>

Ejemplo de videos tutoriales para elaborarlo:

- <https://www.youtube.com/watch?v=JVyfyIm2A0c> (mediante trazos)

- **Secuencias rítmicas simples.**
- **Composiciones sonoras simples**

Mesas.

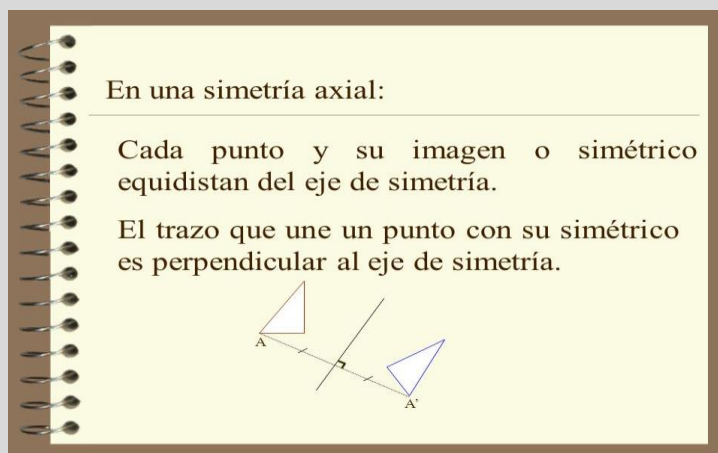
Espacio físico cerrado.

	<ul style="list-style-type: none"> - https://www.youtube.com/watch?v=rHRa0q4oUT4 (mediante trazos) - https://www.youtube.com/watch?v=7wWQWUWHr5U (mediante doblesces) <p>Otros videos de apoyo al docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - https://www.youtube.com/watch?v=AOCFPaH-p9g (nociones de geometría asociadas al tangram y su método de elaboración) - https://www.youtube.com/watch?v=PNO-QUWdAxs (uso del tangram en la telesecundaria) - https://www.youtube.com/watch?v=dhtF7dn2KOK (elaborar un tangram en madera) <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Pida a sus alumnos que intercambien piezas a su gusto para que cada uno tenga un tangram multicolor. Sentados en el piso formen un círculo y pida a los alumnos que empleando todas las piezas formen figuras como una casa, una persona, un animal etc., de a los alumnos dos o tres consignas y entre cada una permita que los alumnos observen los trabajos de los demás y comenten como la percepción sobre las cosas que conocemos puede ser diferente en cada persona, que todas son válidas y que la imaginación es también un elemento importante para expresar nuestras ideas y representar la realidad y todas son válidas. • Actividad 3: Muestre a los alumnos un catálogo de figuras que pueden realizarse con el tangram, pida a los alumnos que aprecien con detalle la composición de cada una de ellas y realicen las que puedan o quieran. Puede imprimirse o proyectarse de la siguiente página las figuras del tangram y las soluciones para armarlas: http://www.juguetes.es/soluciones-tangram/. Es importante dejar abierta la idea de que las posibilidades de uso de las figuras y formas que se pueden crear con ellas es inagotable como su propia capacidad creativa e imaginación. Es posible que hasta este momento el alumno busque representar sus ideas y sentimientos de manera muy figurativa, y que pueda reconocerlo y apreciarlo es un primer paso para avanzar hacia formas de representación más abstractas. • Actividad sugerida 4: Para lograr una mayor comprensión, apreciación y valoración sobre el proceso artístico que llevaron a cabo al hacer figuras con el tangram, es necesario investigar un poco más. Se sugiere llevar al alumno a investigar más sobre lo que es la imagen figurativa que de alguna manera el uso tradicional del tangram propone. Para ello puede recurrirse a la sesión 17 del bloque 2 de los Apuntes de Artes Visuales de primer año de telesecundaria (pág. 64-67), leer y contestar las actividades conjuntamente con su maestro. A partir de ello, podrán de la mano, docente y alumno, tejer algunas nociones sobre lo que es la imagen y las clases de interpretación que puede hacerse sobre estas (temática, estética y artística como se explica en el libro pág. 66) y puedan hacer una interpretación sobre su última composición, haciendo una descripción y emitiendo una opinión crítica e informada con lo aprendido. Aquí será importante que el alumno pueda tener claro si lo que plasmó fue una imagen figurativa o abstracta para representar un aspecto de la realidad por su apariencia definida o no definida de la misma y pueda identificarlos como estilos en el arte que puede apreciarse en diferentes trabajos artísticos. También es importante que vaya desarrollando un pensamiento y juicio artístico donde pueda identificar y opinar sobre los elementos y dimensiones de apreciación presentes en un trabajo artístico como lo verán en su libro: la temática, es decir, lo que intenta comunicar y como lo hace a partir de una forma de representación que hace de la realidad; la estética que se da en función de sus elementos compositivos, la organización y configuración de los mismos que pueden generar agrado o desagrado; y la artística que implica una reflexión sobre el valor de la misma en función de su contexto histórico, social, cultural que la originó. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un tangram. <p>Hojas de 8 colores diferentes.</p> <p>Regla y tijeras.</p> <p>Catálogo de figuras de tangram o video.</p>
	<p>Sesión No. 7:</p> <p>1. Experimentación y composición interdisciplinaria:</p> <p>En estas actividades se pretende que el alumno juegue con las posibilidades descubiertas a partir de las situaciones planteadas y las nociones exploradas, llevándolas a un plano menos figurativo y más abstracto con los lenguajes artísticos</p>	

<p>DESARROLLO: Experimentación, composición</p> <p>Sesiones 7 a la 12</p>	<p>dando pie a procesos de improvisación que son parte importante de un proceso artístico creativo y que consiste en que se empleen libremente éstas nociones de los diferentes lenguajes para estimular sus ideas y concebir en un segundo momento la creación de una composición o trabajo propio. Aquí también se pretende que el alumno introduzca sobre sus resultados la noción de partitura que consiste en el registro gráfico que le permita al alumno visualizar y describir lo que realizó al improvisar, de esta manera, hay una comprensión de las acciones y descifrado de las mismas que le da conciencia sobre su hacer creativo dejando de ser un hacer sin sentido. De esta manera en el momento siguiente de composición podrá discriminar, seleccionar y reproducir estos mismos procesos y resultados de la improvisación hacia una idea creativa concreta, en este otro momento la partitura cumplirá la función de guía y esbozo en la composición donde hay claridad de lo que se quiere hacer y lograr.</p> <p><i>a) Disciplina artística 1: Artes visuales</i></p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Con las piezas del tangram elaborado pida a los alumnos que libremente formen algo con sus piezas empleando el número de ellas, así como colores que deseen. Al finalizar pida que escriban una frase corta o nombre para esa composición en una ficha de papel, y pida que la pongan a un lado. Una vez realizado lo anterior pida a los alumnos que presenten sus trabajos e identifiquen el modo en que su composición representa la idea que plasmaron por escrito (figurativo o abstracto) y por qué lo creen así. • Actividad 2: Para facilitar a los alumnos transitar hacia formas representacionales más abstractas pida que se reúnan en pequeños equipos, acercando sus composiciones y fichas a una misma zona de trabajo. Ya reunidos pida que analicen los nombres o frases que acompaña a cada composición y se planteen la posibilidad de englobar sus ideas pensando en relaciones semánticas más complejas en que puedan converger todas al mismo tiempo en una palabra, concepto o frase corta (puede sugerirles evocar ideas, sentimientos o emociones que transmitir a los demás). Una vez teniendo una noción temática de su composición pida que hagan algo similar con las piezas de sus composiciones individuales buscando integraciones conceptuales entre ellas donde jueguen con los colores, las formas, las ideas que les permitan disponer los elementos desde una perspectiva más amplia y menos figurativa de lo que desean transmitir, buscando equilibrio y armonía entre sus elementos y lo que están transmitiendo. En este ejercicio de experimentación explique que se está llevando el uso del tangram hacia posibilidades diferentes y que pueden transgredir sus reglas de uso como el uso de las siete piezas y la disposición de las mismas que puede ir más allá de su acomodo contiguo y llevarse a la superposición, a la proyección de una misma imagen desde diferentes perspectivas, o bien a la fragmentación de la imagen dejando espacio entre ellas (con ello se irán introduciendo a su composición elementos del cubismo). Cuando terminen pida que coloquen su ficha o cédula a un lado y observen los trabajos de los otros equipos. • Actividad 3: Una vez hecho lo anterior explique a los alumnos que la idea es hacer con esa composición un vitral simétrico (como los observados en su libro y video sobre los vitrales) pero utilizando como materiales cartoncillo y papel celofán de colores. La idea es acercarse a la noción de vitral y un proceso creativo plástico, por lo que puede emplearse una técnica sencilla que imite la apariencia y proceso de un vitral real. Esta técnica puede encontrarse en internet y otras más que el docente podría optar por utilizar. La sugerida en este ejemplo puede llevarse a cabo de la siguiente manera: <p>Paso 1: Lo primero que deberán hacer es un esbozo de su vitral a manera de partitura que les servirá como guía. Cada equipo deberá contar con un pliego de cartoncillo o una cartulina negra, así como un pliego de papel bond cortado al tamaño de su cartoncillo o cartulina. Pida a los equipos que tracen sobre el papel bond (imaginando que ésta es la superficie del vitral) un eje de simetría para formar dos planos en el mismo (en la dirección que ellos elijan, ya sea a la mitad, en diagonal, horizontal, vertical o sesgadamente).</p>	<p>❖ Composiciones visuales con figuras geométricas (imagen figurativa)</p> <p>Tangram. Tarjetas de papel.</p> <p>❖ Composiciones visuales con figuras geométricas (imagen abstracta, no figurativa).</p> <p>Tangram. Tarjetas de papel.</p>
---	---	--

Paso 2: Sobre uno de los dos planos en que quedó dividido su hoja bond, pida que calquen sobre el plano elegido y en la posición que ellos gusten respecto al eje de simetría la composición realizada con las piezas del tangram (con cuidado de no mover las piezas), deberán trazar los contornos, así como las líneas internas que delimitan cada pieza empleada de manera que se aprecien las superposiciones o acomodo de las piezas que conforman la figura.

Paso 3: Realizado lo anterior y empleando el método de la simetría axial ya recordado de la secuencia 5 de matemáticas (pág.60-73 del libro del alumno), pida que reproduzcan la figura al otro lado del plano, transportando los puntos de cada una de las piezas de la composición para después unirlos y quede así repetida en ambos sectores como si fuese un espejo. Las composiciones de los alumnos estarán compuestas por varias figuras geométricas y serán más complejas de lo que se muestra a continuación, pero su proceso es el mismo, aquí unos ejemplos para recordar lo visto en la secuencia 5 de matemáticas sobre como trazar simétricos:



>>> A lo que llegamos

Para construir un polígono simétrico a otro con respecto a una recta:

1. Se traza una perpendicular a la recta por cada vértice de la figura.
2. Sobre la perpendicular que se trazó se toma la distancia de cada vértice a la recta y se traslada esa misma distancia del otro lado de la recta. Se puede utilizar la regla o el compás.
3. Se unen los vértices encontrados para formar el polígono.

En pocas palabras: se traza el simétrico de cada vértice con respecto a la recta y se unen.

❖ **Vitral simétrico (cartón y celofán)**

Tangram.

Fichas de papel.

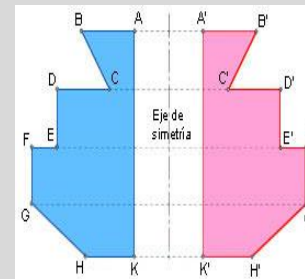
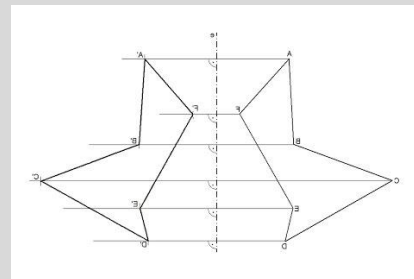
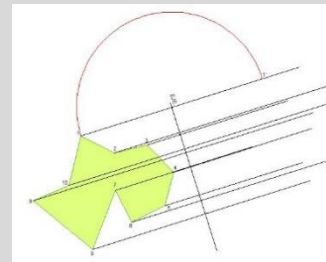
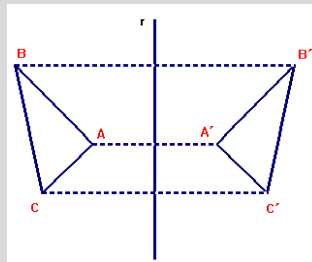
Cartulina, papel kraft o caple.

Papel celofán de ocho colores diferentes.

Pegamento, tijeras.

Instrumentos de geometría

Videos de apoyo sugeridos para ver con los alumnos y medio para proyectarlos.



CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 8:

Paso 4: Finalizado esto pida a los alumnos que recorten con cuidado con ayuda de un cutter ambas figuras en el pliego de papel y lo coloquen como plantilla sobre su cartoncillo o cartulina negra. Con ayuda de un lápiz de madera de color blanco tracen en ambos sectores, del que será su vitral, los contornos de las figuras recortadas, también indique que hagan una marca, en los dos extremos respectivos del eje de simetría que divide ambas figuras, que le permitan trazarlo al quitar la plantilla.

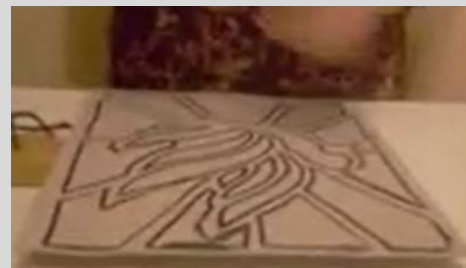
NOTA: Un método alternativo a éste podría ser hacer un doblez a manera de eje de simetría y trabajar y recortar el dibujo calcado una sola vez cortando al mismo tiempo los dos planos en que fue doblada la hoja y para que al extenderlo se tuviera la imagen duplicada simétricamente. No obstante planteo como primera opción el trazo de la simetría axial con objeto de que el alumno aplique y refuerce conocimientos sobre otras áreas de conocimiento para dar éste enfoque integral de la enseñanza de las artes y el currículo. El deberá considerar la opción más adecuada para sus alumnos de acuerdo al tiempo disponible, sus destrezas y dominio del tema que se requiere de las matemáticas.

Paso 5: Hecho lo anterior pida a los alumnos que tomen las figuras recortadas del papel bond al momento de hacer la plantilla y ahora recorten cada una de las piezas que se aprecian y quedaron dibujadas en la parte interna de cada una de ellas. Con cuidado de no confundir las piezas de cada lado, pida que las vayan colocando sobre los contornos ya trazados en la superficie del vitral y vayan marcando sus bordes o líneas al interior del mismo. Deberán hacer lo mismo en los dos sectores del plano. Al finalizar deben apreciarse las líneas internas y externas de la composición tal como se ven en la composición armada con las piezas del tangram con que originalmente fue hecha y repetida simétricamente en dos sectores de la superficie del que será el vitral.



Paso 6: A continuación pida a los alumnos que tracen el eje de simetría apoyándose de las dos marcas hechas en los extremos del eje cuando colocaron la plantilla. Este eje deberá ser de un centímetro aproximado de anchura y puede darles la opción de trazarlo como ellos quieran (línea recta, ondulada, zig-zag etc.). Hecho esto pida que ahora le den también una anchura de un centímetro aproximadamente a todas a todas las líneas internas y externas que conforman la composición del vitral en uno de sus dos sectores y después tracen líneas rectas o curvas también de la misma anchura a su gusto para cubrir los espacios no abarcados en el cartoncillo por la figura o composición, de manera que quede todo ese primer plano dividido en piezas delimitadas por líneas anchas. Una vez hecho esto en el primer sector del vitral pida que repitan lo mismo del otro lado tratando de que queden ambos lados iguales.

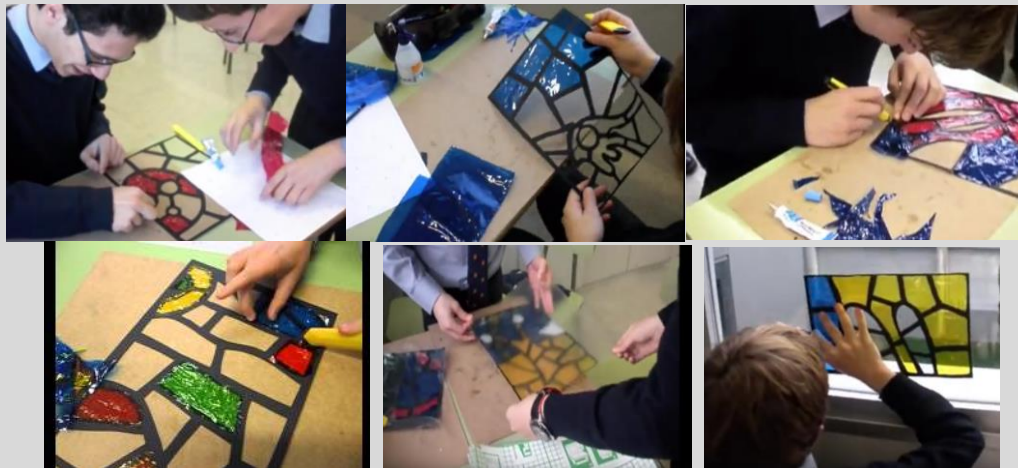
Otra sugerencia es que pueden ir trabajando ambos sectores simultáneamente (lo que se va haciendo de un lado se replica del otro lado) si eso les facilita a los alumnos lograr que queden iguales los trazos en ambos lados y guardar su relación simétrica. Al finalizar podrán distinguirse en todo el cartoncillo o cartulina una especie de rompecabezas formado de muchas piezas o figuras divididas por una línea ancha del mismo grosor y su composición repetida simétricamente en los dos planos de la misma.



Paso 7: A continuación con cuidado deberán recortar las piezas que conforman su vitral con ayuda de un cutter para tener mayor precisión en los cortes quedando solo en el cartón los contornos huecos de las piezas del vitral como se muestra en este ejemplo:



Paso 8: Finalmente trazarán las piezas recortadas sobre papel celofán de colores de acuerdo a su gusto y dejando una pequeña pestaña al cortarlas en su contorno para después pegarlas donde corresponda con ayuda de lápiz adhesivo sobre los bordes de la plantilla de cartón o cartulina (use los mismos 7 colores de papel celofán que utilizó para que los alumnos elaboraran su tangram. Puede o no al final cubrirse toda la superficie frontal de su vitral con mica transparente autoadhesiva que se consigue por pliego y recortar el borde sobrante. Al final pueden pegar con cinta adhesiva transparente sus trabajos sobre una vidriera o las mismas ventanas para observarlos mejor.



Ejemplos de videos tutoriales sobre ideas para crear vitrales con ésta técnica:

- <https://www.youtube.com/watch?v=aJ6qqrJlq-0>
- https://www.youtube.com/watch?v=kQJ_OQye5-M
- <https://www.youtube.com/watch?v=WN2RT6m0fVE>
-

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 9:

- Actividad 4: Para lograr una mayor comprensión, apreciación y valoración sobre el proceso artístico que llevaron a cabo es necesario investigar un poco más para después poder reconocerlo y reconocerse a sí mismos en los trabajos y procesos de los artistas. En este caso se propone investigar sobre el origen de los vitrales y cómo han sido considerados y utilizados en las diferentes épocas y movimientos artísticos, así como el método empleado para realizarlos y encontrar así similitudes con los que ellos han elaborado generando un sentido y razón de ser de las características y proceso que ellos siguieron. Para ello se propone leer y realizar las actividades de la sesión 18 y 19 del bloque 2 de los Apuntes de Artes Visuales de primer año de telesecundaria (pág. 68-76). A partir de ello, podrán de la mano, docente y alumno, tejer algunas relaciones entre creación abstracta (pues el vitral parte de una noción de fragmentación de la imagen y de la realidad como plantea el libro) y cómo ha sido asociado al cubismo. Al finalizar esta actividad con sus libros promueva una breve reflexión sobre el proceso creativo realizado y la información obtenida de sus libros y pida que realicen en sus bitácoras en un párrafo una descripción y opinión crítica e informada con los elementos aprendidos hasta este momento sobre sus composiciones. Utilice algunas preguntas para relacionar sus aprendizajes y sus composiciones hacia la noción del arte abstracto y el cubismo como: ¿De qué manera está relacionado el arte en vitrales con el cubismo? Una vez hecha esta actividad se sugiere ver y comentar algún video que refuerce o aclare sus reflexiones:

Ejemplos de videos que pueden ser útiles:

- <https://www.youtube.com/watch?v=THrGcZv0Heg> (Cubismo y abstraccionismo)
- <https://www.youtube.com/watch?v=tC75J-bIZjs> (historia y contextualización del cubismo)

Otros videos que pueden servir de apoyo:

- <https://www.youtube.com/watch?v=2Wb-WXsd6kc> (ejemplo de algunos vitrales cubistas)
- https://www.youtube.com/watch?v=69e_zf9sRas (historia del cubismo, sus exponentes y cualidades en sus obras)

b) *Disciplina artística 2: Música*

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Retomando la noción explorada de “rompecabezas sonoro”, busque ahora que los alumnos propongan ideas mediante la improvisación. Para ello pueden colocarse en círculo ahora sentados alrededor de una mesa y darles un ritmo base que deberán seguir sincrónicamente, una vez coordinados y dominado esta base rítmica (acompañamiento), pida que cada integrante a su turno intervenga improvisando con alguna secuencia de sonido, los demás participantes deberán hacer silencio en cada intervención y reanudar al terminar acordando antes el número de repeticiones del sonido base entre una y otra intervención para no perder sincronía. Se muestra un ejemplo.

Muestra: [*Diálogo sonoro grupal con base rítmica:*](#)

- Actividad 2: Un poco similar a la anterior actividad, también se puede formar, empleando la improvisación y participación sonora de todos los integrantes del grupo, una cadena de secuencias rítmicas cual si fueran cada una piezas de un rompecabezas sonoro. Para ello se pueden colocar en círculo de pie y dar la indicación de que construirán un rompecabezas sonoro donde cada integrante será una pieza que deben memorizar y repetir en el orden que vayan apareciendo. El maestro empezará marcando al grupo una base rítmica sencilla que podría consistir por ejemplo en dos golpes con los pies a manera de marcha y en seguida dos palmadas, una vez sincronizados, el maestro insertará sobre esa base una pequeña secuencia rítmica diferente con apoyo corporal

❖ **Diálogos
sonoros con
base rítmica.**

Espacio físico cerrado.

Mesas y sillas.

que faciliten su ejecución y ayude a memorizarlo y recordarlo (puede utilizar palmadas, brincos y movimientos, chasquidos con boca o cualquier parte del cuerpo, sonidos vocales o con la percusión de cualquier parte del cuerpo como se ha observado en los videos anteriores) . Cuando concluya la intervención del profesor, el alumno interrumpirá la base rítmica para entonces repetir la improvisación del profesor, al terminar continuarán haciendo el ritmo base y será el turno de intervenir del compañero a la izquierda o derecha del profesor mientras el grupo continúa con el ritmo base, inmediatamente al terminar la intervención del segundo compañero, la acción se detiene y se comienza de nuevo pero ahora enlazando o haciendo consecutivamente las dos improvisaciones rítmicas, al terminar se continúa haciendo el ritmo base que marcará el momento de entrar el tercer compañero y así sucesivamente hasta lograr repetir la cadena de ejecuciones sonoras. Esto se realizará consecutivamente hasta que todos los alumnos hayan participado y puedan repetir sin equivocaciones y coordinados todas la cadena de secuencias rítmicas una detrás de otra, sumando ritmos y sonidos. Con cada integrante irá creciendo la cadena. Al final se habrá conformando una secuencia rítmica grupal compleja que el alumno pueda repetir con ritmo y sincronía.

- Actividad 3: Lleve a los alumnos a experimentar con la noción de vital desde lo sonoro y la musicalidad. Puede preguntar al alumno sobre el material del que están hechos, si imaginan que sonido produciría al percudirlo con diferentes objetos. Permítales acercarse a las ventanas y hacer pruebas de sonido (percusión) con diferentes objetos sobre el vidrio, a sentir con sus mejillas, manos o frente, la vibración del sonido que se produce en él cuando hay ruido alrededor por ejemplo. También puede pedirles que asocien los colores de sus vitrales de papel celofán con sonidos, por ejemplo: ¿cómo sonaría el color azul, el rojo o el amarillo?, esto para ir estableciendo la relación del vital con la musicalidad.
- Actividad 4: una vez experimentado el sonido del vidrio y hechas asociaciones sobre color-sonido, busque llevar al alumno a buscar elementos más técnicos (códigos específicos del lenguaje musical) para describir mejor sus apreciaciones y experimentaciones sobre el sonido y el vidrio. Para ello pida que lean y contesten en su libro apuntes de música de primer grado de la página 20 a la 23 donde podrán conocer sobre las cualidades del sonido (altura, intensidad, timbre y duración). Comenten y compartan sus respuestas.
- Actividad sugerida 5: Realizar un pequeño ejercicio de identificación de cada una de éstas cualidades, facilitaría al alumno su comprensión. Puede para ello hacer una tabla en el pizarrón de 4 columnas, una para cada cualidad y en cada una anotar sus valores (para el caso de la altura existen sonidos graves, agudos, medios y bajos que corresponderán a notas musicales en un pentagrama, pero basta con identificar estos tres valores; para la intensidad puede asignar valores como fuerte, suave, mediano; para los timbres no hay valores sino variedad de objetos sonoros que emiten un sonido particular y para la duración lento, rápido por ejemplo, no es necesario usar categorías tan especializadas del lenguaje musical sino solo identificar a que se refiere cada una), a continuación pedir a los alumnos cierren sus ojos y exponerlos a la escucha de diferentes sonidos, para cada uno identificarán sus cualidades. Pueden servir de referencia o aplicarse estos ejercicios disponibles en la red también:

Ejercicio para identificar la altura, intensidad y timbre de los sonidos:

- <https://www.youtube.com/watch?v=6NPI3oXrk8I>

Ejercicios para trabajar la noción de duración de los sonidos:

- <https://www.youtube.com/watch?v=KLSf36iPqu8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=FrDKKA-dSns>

- Actividad 6: Una vez que el alumno ha explorado, experimentado y compuesto bajo diversas situaciones de aprendizaje se podrá introducir la idea de “musicalizar su vital” que realizaron por equipos, para ello, construirán por equipos su propio instrumento musical con material de uso cotidiano y en este caso asociado al uso de vidrio y colores que sugiere el nodo integrador de la secuencia que es el vital. Muestre al grupo los siguiente videos

	<p>sugeridos, pida que aprecien en ellos las cualidades del sonido que identifiquen y traten de contextualizarlas social y culturalmente para después intercambiar lo que observaron y escucharon:</p> <p>Video 1: https://www.youtube.com/watch?v=XKRj-T4I-e8 (música con copas) Video 2: https://www.youtube.com/watch?v=f6gnX58Hht0 (marimba con botellas) Video 3: https://www.youtube.com/watch?v=LFTWuYwLRAc (música con vasos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 7: dialogue con sus alumnos sobre la pertinencia de ésta opción de instrumento y que opinen sobre por qué consideran que es la mejor opción para musicalizar sus vitrales. Es recomendable que comenten e indaguen de ser necesario sobre los principios físicos que hacen posible el funcionamiento sonoro de estos instrumentos hechos con copas, vasos o botellas, puede preguntar cómo creen que ocurre ese fenómeno sonoro, ello para comprender mejor el funcionamiento básico de su instrumento musical, y una vez que ya han trabajadas las cualidades del sonido, se introducirá ahora la noción de “escala diatónica” en la música. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">APOYO AL CONOCIMIENTO DEL DOCENTE:</p> <p>La idea es que ayude a sus alumnos a comprender que el sonido se produce por vibraciones sobre los objetos sonoros y que viaja por ondas que a simple vista no podemos ver hasta llegar a nuestros oídos quienes las transforman en sonido mediante un complejo mecanismo de resonancia que hay dentro de él. Cuando en el caso de un vaso, copa o botella con agua producimos una vibración ya sea golpeándolo o incluso frotándolo, estas vibraciones generan cambios de presión en el aire dentro de la copa y llega también al agua donde es posible apreciar el movimiento de esas vibraciones, esto dependiendo la cantidad de agua que haya en el recipiente emite ondas sonoras que percibimos como sonidos, unos más graves y otros más agudos. La mayor cantidad de agua, al igual que el tamaño del vaso, botella o copa, hace que al momento de generar en él una vibración por contacto, estas ondas vibratorias sean lentas y pesadas por así decirlo, de esta manera las ondas generadas que percibimos como sonido al llegar a nuestros oídos y que llamamos ondas sonoras, tienen un sonido grave mientras que a menor cantidad de agua y/o más pequeño sea el objeto sonoro, la vibración será más rápida y se desplazará con mayor velocidad por lo que las ondas sonoras que percibimos serán más agudas.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 8: A continuación vea con ellos algunos videos tutoriales que podrá encontrar en la red para elaborar su instrumento casero para hacer música ya sea con vasos, botellas o copas de vidrio y agua de colores (el que ellos elijan, procure que usen todas las opciones). Los pasos sugeridos son los siguientes: <p>Paso 1: Muestre los video y pida que elija cada equipo el que desea realizar. Aquí muestro algunos ejemplos que pueden ser de utilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> https://www.youtube.com/watch?v=wq6R_Pd7Suk (marimba de botella) https://www.youtube.com/watch?v=f27BGASKDbQ (flauta de botellas) https://www.youtube.com/watch?v=OBD21Mo7qp4 (xilófono de botellas) https://www.youtube.com/watch?v=X0buaqBw--g (copas) https://www.youtube.com/watch?v=kEuxY5zW0pl (copas) https://www.youtube.com/watch?v=f6gnX58Hht0 (vasos de agua) <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 10:</p>	<p>❖ Construcción de instrumentos musicales con copas, vasos o botellas de vidrio.</p> <p>Botellas, vasos o copas de vidrio (transparente, sin color).</p> <p>Agua natural.</p> <p>Pintura vegetal.</p> <p>Dependiendo cada instrumento que se fabrique (marimba, flauta, xilófono), los materiales necesarios.</p>
--	--	--

Paso 2: Una vez realizados sus instrumentos, afínenlos. Para ello se indagará sobre la cualidad del sonido de la altura y la clasificación de estas alturas en los sonidos en la escala diatónica. Para ello recurran a sus libros Apuntes de música de telesecundaria de primer grado (pág.). Lean con atención, comenten y con ayuda de un afinador que puede ser una flauta si el docente conoce su uso y tocar en ella las notas básicas (una escala completa, la de do mayor más comúnmente usada y se compone de: do5-re5-mi5-fa5-sol5-la5-si5 y do6 que cierra y empieza la siguiente escala hacia los mismos tonos pero más agudos), en caso de no usar la flauta puede recurrir a un teclado de piano pequeño o alguna aplicación de celular que permita identificar las notas musicales de do 5 a do 6 y empleando su sensibilidad auditiva traten de dar la afinación correcta a sus botellas. No busque la perfección de la afinación, lo importante es que el alumno sensibilice su oído e internalice las nociones de tono musical.

Paso 3: Pinten el agua de cada botella asignando un color diferente a cada nota y etiquétenlas (para ello pueden recortar una hoja de papel en 8 partes e iluminar cada papelito de un color diferente (usen plumones y para el caso de las dos notas de do usen el mismo color en diferentes tonalidades, uno más fuerte que otro, utilice los mismos 7 colores que ha venido trabajando desde el tangram y el celofán en los vitrales). Al sumergir y exprimir cada uno en el recipiente con agua correspondiente el pigmento del plumón teñirá el agua.

- Actividad 9: Experimente con los alumnos el sonido de sus instrumentos haciéndoles preguntas como ¿qué tipo de sonido emite?, ¿Cuánto dura el sonido? ¿qué volumen tiene? ¿cuántas posibilidades de sonido y de tocarse tiene?
- Actividad 10: trabaje en forma grupal algunas nociones básicas para comenzar a componer la pieza musical para su vitral. Para ello pida que busquen en sus libros Apuntes de música de telesecundaria de primer grado (entre las págs. 47 la 66 y 125 a la 130) algunos conceptos y escriban la definición de cada uno como mejor la puedan entender, de la mano con ellos revisen las ejemplificaciones y ejercicios que vienen en su libro para comprender mejor cada noción y así poder escribirlas en sus cuadernos. Una vez hecho esto y realizado algunos ejercicios del libro que haya considerado necesario y ponga una pieza musical donde traten de marcar con ayuda de sus instrumentos cada uno de estos conceptos. Los conceptos con los que experimentaran son:
 - a) Pulso corporal
 - b) Pulso musical (tempo)
 - c) Acento
 - d) Compás
 - e) Ritmo
 - f) Melodía
- Actividad 11: Ya que el alumno tiene alguna noción de los conceptos y elementos del lenguaje musical, llévelos ahora a cuestionar la posibilidad de abstracción en la música. Puede hacerles los siguientes planteamientos: Con lo que ahora saben sobre el cubismo, su surgimiento y características que tuvo como movimiento artístico de vanguardia en la pintura, ¿crees que éste fenómeno pudo también manifestarse en las otras artes? ¿Crees que el movimiento cubista tuvo manifestaciones en otras disciplinas artísticas como la música? ¿Crees que exista música cubista? ¿Cómo te la imaginas? ¿qué características crees que tendría? Comenten sus respuestas y discutan en plenaria.

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 11:

- Actividad 12: Una vez discutido lo anterior se sugiere que el alumno recurra a fuentes para indagar sobre sus ideas al respecto para pasar del plano de la especulación o suposición a la de construir un aprendizaje informado. A continuación dejo dos excelentes fuentes para presentar al alumno o que pueden servirle al docente para guiar

a os alumnos en su búsqueda. En la primera encontrarán la manera en que el cubismo influyó en las diferentes disciplinas artísticas, muestras de trabajos en cada una de ellas y los principales exponentes influenciados. En la segunda fuente de consulta que es un documento en pdf. puede encontrarse información muy valiosa que recomiendo al menos se comente a los alumnos pues habla del cubismo y su principal exponente Picasso quien estableció una relación interdisciplinaria íntima e inseparable entre música-pintura que se manifestó en casi toda su producción artística, a través de elementos constantes y presentes que aludían a ella como el instrumento musical, la partitura musical, etc. Así mismo plantea como en los albores de la modernidad del arte, la música también se manifestó desde el cubismo con autores como Stravinsky quien rompió con las formas tradicionales y exploró formas diferentes de colocar elementos rítmicos y tímbricos frenéticos para la estética de esa época en la música generando asimetrías y estridencias antes no escuchadas, que sin romper con la estructura musical, presentaban una nueva forma de escucha y como en el caso de la pintura cubista con elementos fragmentados o bien superpuestos mostraba perspectivas sonoras distintas en una misma estructura sonora. Al finalizar respondan y escriban sus conclusiones sobre las preguntas planteadas en la actividad anterior.

Fuente 1 (texto pdf). El cubismo en las artes:

<https://www.youtube.com/watch?v=b6ThBm8fSE0&spfreload=10>

Fuente 2 (video):

<http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/publicaciones/Galerias/Anexos/musica-pintura-cubismo-picasso.pdf>

- Actividad 13: Retomando la noción de cubismo en la música sobre la que indagaron se les presentará en video un trabajo dancístico que lleva el nombre y la música de "La consagración de la primavera" de Stravinsky y es una pieza musical trascendente en el movimiento del cubismo. Observarla y el movimiento de los bailarines les facilitará el propósito de la actividad que consiste en sentir o notar los elementos musicales en la estructura de la pieza (pulso, acento, ritmo, melodía y las cualidades, altura, intensidad, timbre y duración) y cómo están presentes en esta creación cubista. Para ello se les pedirá que utilicen su cuerpo y sus posibilidades de movimiento para ir marcando lo que se les irá pidiendo. Deberán estar colocados los alumnos libremente en un espacio amplio y se les pondrá nuevamente la misma pieza musical la cual se irá pausando entre consigna y consigna. Las consignas sugeridas son:
 - a) Comienza a caminar en cuanto escuches la música a la velocidad que indique su pulso.
 - b) Caminando y marchando a la velocidad del pulso espera a identificar el acento, cuando lo hagas márcalo con una palmada y mantente marcando pulso con la marcha y acento con una palmada.
 - c) Ahora al revés, quédate en tu lugar y al empezar la música marca el pulso con palmadas y el pulso con un taconazo.
 - d) Camina libremente por el espacio y cierra tus ojos e identifica una nota aguda, el sonido más agudo que identifiques y puntea su participación dentro de la canción. (puntear es que el alumno imagine que la puede tocar en el aire como si fuera un timbre)
 - e) Ahora puntea con las partes del cuerpo que quieras solo notas graves y muévete con ellas.
 - f) Ahora imagina que dibujas sobre el aire la melodía, puedes puntear las notas o hacer ondas o movimientos con todo tu cuerpo para seguir la melodía (puedes utilizar diferentes planos en el espacio como arriba, abajo para lo que puedes moverte, estirarte,, agacharte, incluso acostarte)
 - g) Ahora siente la intensidad de los sonidos y camina por el espacio. Cuando escuches que el sonido es fuerte camina de puntitas, cuando éste sea bajo o disminuya agáchate, no dejes de caminar en ningún momento.

	<ul style="list-style-type: none"> Actividad 14: Es importante que el alumno vaya asimilando la importancia de notar los elementos de la música pues ello le ayudará a desarrollar su percepción y capacidad de apreciarla y comprenderla mejor. Si bien no debe preocuparnos la idea de que el alumno aprenda a leer y escribir la música mediante notas musicales en un pentagrama y todo el conocimiento simbólico y técnico que ello implica, si debemos priorizar nuestra atención a que el alumno pueda reconocer los elementos que le permitan apreciar y crear sus propias ideas musicales desarrollando mecanismos para registrarlos, recordarlos o reproducirlos y así hacer conscientes sus procesos cuando crea o bien cuando aprecia, lo que le puede llevar a una mejor comprensión de este lenguaje y control sobre su propia acción creativa. Si bien en la actividad anterior se realizaron ejercicios de notación musical corporal, ahora se trata de llevarlos a lo gráfico y en un tercer momento de la secuencia entrarán en contacto con las notas, no obstante no es la finalidad principal. Proporcione a los alumnos plumones y hojas bond y de la indicación que comiencen a dibujar o registrar lo que escuche y sienta y que plasme en papel cómo se verían esos sonidos. Dígalos que pueden usar signos, símbolos, líneas, puntos, trazar trayectorias etc., lo que a ellos sirvan para describir lo que están escuchando. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 12:</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad sugerida 15: Musicalicen su vitral. Pida a cada equipo que de acuerdo a la temática consensada de su vitral que plasmaron en su ficha improvisen una pequeña pieza musical generando secuencias rítmicas y combinándolas para hacer una estructura que les resulte agradable y apropiada para su vitral. Puede pedirles que de acuerdo a lo que las formas y los colores en su vitral les evoque realicen improvisaciones. Planteeles la situación de que su vitral tiene un lenguaje que son formas y colores pero desea encontrar otra forma de comunicar las emociones, ideas y sentimientos que encierra y puedan escucharlo y no solo verlo. Entonces el vehículo para lograrlo son sus manos e instrumentos musicales. Cada color es una nota que puede transmitir en su intención al tocarse lo que el vitral desea comunicar, su misión es interpretar esas formas y colores y transformarlas en sonido. <p>Deles ideas breves como que cada pieza del vitral es un compás donde participará una nota musical dependiendo su color y que es importante que alguien marque el pulso y el acento con palmadas o golpeando dos lápices, y que esté de manera permanente marcando el tempo mientras se van introduciendo secuencias rítmicas y melódicas que se ajusten o no al tempo, como ellos gusten. Recuérdeles que están explorando desde el cubismo y el abstraccionismo por lo que no se preocupen por la idea de precisión en la métrica y rítmica, que no piensen en la música como técnica sino como posibilidad expresiva. También indíqueles que no se está en la búsqueda de la perfección o dominio técnico del lenguaje musical sino en su disfrute, identificación de sus elementos y la posibilidad que ello ofrece de apreciar, expresar y comprender el arte como lo hacen los artistas.</p> <p>Se sugiere que cada que desarrollen una parte de su pieza musical que les convenza, vayan enumerando las piezas del vitral que fueron en cierto orden evocando sus ideas de sonido para no olvidar el orden que siguió su secuencia de sonidos y sus intenciones al emitirse. A la par en su cuaderno que hagan algún tipo de grafía de lo que van haciendo y la estructura que va tomando. Déjelos libremente hacer su partitura como ellos mejor puedan entenderla pueden usar dibujos, símbolos, líneas etc., escribir el nombre de las notas o combinar estos elementos, el caso es que terminada su pieza musical sobre su vitral puedan repetirla recurriendo a su partitura.</p>	<p style="text-align: center;">❖ Composición musical (musicalización de sus vitrales-partitura)</p> <p>Vitrales elaborados con cartón y celofán.</p> <p>Instrumentos construidos por los alumnos.</p>
<p>CIERRE: Integración</p> <p>Sesión 12</p>	<p>1. <u>Presentación, notación informada y reflexión:</u></p> <p>En esta actividad presentarán los trabajos a los que se han llegado, realizarán notaciones informadas sobre los mismos y harán una reflexión del proceso que han seguido con la intención de encaminarse a la composición final.</p> <p><u>Actividades sugeridas:</u></p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividad</u>: Pida a los equipos que hagan la presentación visual-sonora de sus vitrales a sus compañeros siguiendo su partitura y apreciarán la de los demás equipos. Al finalizar todos los equipos brevemente compartirán como fue su proceso de composición musical y cómo lo vivieron incorporando aprendizajes, ideas, sentimientos y emociones que se involucraron en su proceso. <p>2. <u>Reflexión sobre la segunda fase de la secuencia transversal</u>:</p> <p>Se busca concluir el segundo momento de la secuencia transversal de indagación, cobrar conciencia del proceso respecto al propósito de la misma, así como de los elementos adquiridos y que se pueden implicar en una composición concreta final.</p> <p><u>Actividades sugeridas</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividad</u>: Pida a los alumnos que recuerden y comenten ya no por equipos sino desde lo personal el proceso y actividades de esta segunda fase, los aprendizajes que fueron adquiriendo, las dificultades que enfrentaron y como las fueron resolviendo. Así mismo qué relaciones se entretejieron y de qué manera entre las disciplinas involucradas (matemáticas, artes visuales y música). <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	<p>❖ Presentación y reflexión sobre sus composiciones de la segunda fase de la indagación.</p> <p>Vitrales de cartón y celofán.</p> <p>Instrumentos musicales elaborados.</p> <p>Bitácoras.</p>
--	---	--

TERCERA FASE: COMUNICANDO LA EXPERIENCIA

PROPÓSITO: Solución desde el arte sobre el problema abordado. Llevar lo aprendido a la solución y cumplimiento del propósito de la indagación y comunicarlo.

NÚMERO DE SESIONES: 7 (13 a la 19)

MOMENTO DE LA FASE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA Y NUMERO DE SESIÓN	ACTIVIDADES	COMPOSICIONES O PRODUCCIONES DE LA INDAGACIÓN Y RECURSOS A EMPLEAR
<p>INICIO: Sensibilización y exploración</p> <p>Sesión 13</p>	<p style="text-align: center;">SESIÓN No. 13</p> <p>1. <u>Aplicación de lo aprendido en respuesta al problema detonador de la secuencia-indagación:</u> Aquí poniendo en juego todos sus aprendizajes y habilidades artísticas y de otras áreas de conocimiento adquiridas, se plantearán la mejor forma de dar solución a su propósito, en éste caso elaborar un “vitral sonoro” para el salón de clases o escuela.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Antes de iniciar es importante sensibilizar al alumno sobre el fin último hacia el que se ha ido encaminando el trabajo. Para ello se puede pedir que observen el siguiente video y lean el siguiente artículo sugeridos y comenten cómo esto guarda relación con lo que han estado haciendo y por qué. La idea es por un lado ayudar al alumno a identificarse con el trabajo y proceso que viven los artistas y que de alguna manera él ha estado experimentando e imitando y por otro lado, apuntalar más el conocimiento específico sobre los vitrales como “obras” de arte y su historia para poder entenderlos, apreciarlos y valorarlos a partir del contexto en que surgen en una determinada época, así como aprender a mirar lo que rodea y da lugar su propio trabajo, contextualizarlo y reconocer su valor artístico. <p>- La voz de un artista visual sobre los vitrales y su proceso: https://www.youtube.com/watch?v=U6OFV7tSZUo</p> <p>- Texto pdf. <u>LOS VITRALES EN EL CAMPO DEL ARTE:</u> http://www.artevitraux.com.ar/demoManual.pdf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Se plantearán la mejor forma y técnica para realizar su vitral considerando las características del área que desean cubrir, los permisos con que cuenten para pintar sobre los cristales o no y el costo de los materiales y dificultades que pueden enfrentar para su realización. Aquí se sugieren dos técnicas o el docente y los alumnos pueden buscar en internet otras opciones para hacerlo obviamente de acuerdo a sus necesidades. En este caso se sugiere no cortar el vidrio por la peligrosidad que ello implica. En la primera de las opciones que se presentan se usa la técnica del falso vitral donde se utiliza delineador para emplomado y pintura para vitral o acrílica que puede sustituirse con pintura inflable para simular los bordes de las partes del vitral. Si se opta por esta técnica deberá pintarse con brochas pequeñas y pinceles para evitar escurrimientos ya que se trabajará directamente sobre el cristal o ventanas de manera vertical y no horizontal. La segunda técnica emplea la ya trabajada por los alumnos con cartoncillo, papel celofán y mica autoadhesiva para ir elaborando cada uno de los sectores que en su conjunto tapizarán la región y conformarán la composición visual del viral. Estos cuadrantes o sectores se irán pegando a las ventanas con cinta adhesiva o pequeños puntos de silicón en las esquinas. En consenso opten por alguna de las dos opciones: <p>- Técnica de falso vitral:</p>	<p style="text-align: center;">❖ Planeación del vitral</p> <p>Bitácoras. Pizarrón. Videos sugeridos.</p>

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=L_YwosqitC_Y</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnica de vidriera de celofán y cartulina negra: https://www.youtube.com/watch?v=kQJ_OQye5-M <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 3: Realicen la organización del trabajo que llevan a cabo. Una vez tomada la decisión sobre la técnica a emplear, se sugiere que elaboren una lista de los insumos y planeen la división del trabajo o conformación de comisiones o equipos para las diferentes tareas que implicará su elaboración. 	
<p>DESARROLLO: Composición</p> <p>Sesiones 14 a la 18</p>	<p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 14 :</p> <p>1. <u>Composición grupal:</u> Aquí se dará inicio a la composición final que da solución al propósito de indagación y dónde se pondrá en juego todo lo aprendido hasta al momento en un proceso compositivo intencionado y concreto.</p> <p><u>Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: ¿Qué deseo comunicar? Los alumnos pensarán la idea conceptual de su vitral de acuerdo a la consigna inicial de la secuencia transversal: reparar un daño o solucionar, según sea el caso, el problema asociado a una ventana o vidriera transmitiendo ya sea un mensaje positivo a la comunidad sobre el cuidado o hermoseamiento de los espacios escolares o bien dejando un mensaje a la generación venidera que habitará el salón de clases o dejar plasmadas sus vivencias y experiencias del ciclo escolar compartido como grupo en su salón de clases. De algunas ideas y muestre algunos trabajos vitrales que pueda inspirar a los alumnos a plasmar sus ideas saliendo del esquema tradicional figurativo y tal vez explorando la representación abstracta. Ejemplos que puede mostrar a sus alumnos: GALERÍA 1.2 TRABAJOS VITRALES • Actividad 2: Manos a la obra para hacer el vitral sonoro: <p>Paso 1: Aplicando sus conocimientos en artes visuales los alumnos con base en la idea consensada harán la partitura visual de su vitral (esbozo del vitral), es decir la guía de su composición que consiste en el contenido mismo del vitral. Este dibujo o diseño de su vitral lo harán en el pizarrón para poder improvisar sobre sus ideas como grupo y que todos puedan sugerir, participar y borrar cuando sea necesario. Lo primero que deberán trazar antes de comenzar el dibujo es el contorno de la superficie a cubrir con el vitral incluyendo los bordes entre ventana y ventana si es que son varias, de no ser así, solo dibujen el contorno. Una vez terminado se apreciará el o los dibujos del vitral, así como las divisiones de la ventana si es que son varias y no una corrida. Aquí podrán utilizar libremente sus habilidades de dibujo y lo aprendido sobre cubismo y abstracción de la imagen para hacer su diseño, al final lo iluminarán y cuidarán que todas las pequeñas piezas que conforman todo el vitral queden enumeradas como si fuese un rompecabezas.</p> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 15, 16 y 17:</p> <p>Paso 2: Una vez que tengan el dibujo de su vitral, deberán aplicar sus conocimientos matemáticos sobre áreas y perímetros trabajados en matemáticas (Sec. 4 p. 52 y Sec. 14 p. 170) para tomar las medidas del área a trabajar y/o los sectores en que está dividida de ser el caso que sean varias ventanas y no una corrida. Hecho esto, cortarán todos los cuadrantes en medida real que conformarán el vitral en hojas de papel bond, y las acomodarán y fijarán al piso y entre ellas con ayuda de un poco de cinta adhesiva como si fuera la ventana o vidriera real. Después siguiendo su esbozo harán el dibujo en toda la superficie de la</p>	<p style="text-align: right;">❖ Vitral cubista sobre vidriera</p>

	<p>plantilla de papel de su diseño del vitral y enumerarán todos los cuadrantes para no confundirlas como lo hicieron en el pizarrón, así como anotarán el color en que está iluminada cada una en el boceto.</p> <p>Paso 3: Teniendo esto se sugiere lo siguiente dependiendo la técnica seleccionada:</p> <p>Técnica de falso vitral:</p> <p>Cubrirán la ventana o vidriera con la plantilla por la parte trasera del cristal y la pegarán muy bien y con cuidado de que no se despegue ya sea por piezas si son varias ventanas divididas o entera si es una superficie corrida (no olviden seguir la numeración de los cuadrantes para que la imagen se aprecie bien y coincidan las líneas de los trazos entre sector y sector). Al hacer esto, del otro lado de la ventana que será el frente del vitral, se verá el dibujo que se realizará y servirá de guía para pasarlo al vidrio. Teniendo ya la plantilla como guía lo que harán es trazar primero todos los contornos con delineador para emplomado y cuando seque comenzar a pintar con las pinturas acrílicas de acuerdo al color que corresponda (sigan el esbozo y la indicación anotada en cada pieza de la plantilla para no confundirse). Sigán las indicaciones y sugerencias del tutorial sugerido.</p> <p>Técnica de cartoncillo y celofán:</p> <p>Si se opta por esta opción se sugiere que en vez de papel bond se utilice un lienzo de papel kraft. Una vez que esté lista la plantilla con sus piezas enumeradas e indicando el color correspondiente, deberá darle el ancho o grosor deseado a todas las líneas y bordes que lo componen tal como se hizo en los vitrales pequeños por equipo. Hecho esto deberá ahora por la parte de atrás, dividir cada sector si es que son varias ventanas o el lienzo entero si es que es una sola corrida en cuadrantes de la misma medida del tamaño que el grupo considere y enumerarlos de izquierda a derecha y de arriba abajo (por filas) en alguna zona para no olvidar el sitio en el que van, esto mismo deberá marcarse en el boceto del pizarrón. Hecho esto, puede repartir los cuadrantes entre los alumnos y realizar el procedimiento ya conocido y trabajado que consistirá en hacer un pequeño margen, recortar cada una de las piezas sin perderlas, después se sugiere pintar con plumón negro todo el marco del vitral, calcar en celofán de colores y recortar y pegar cada una de las piezas de acuerdo al color que le corresponde. Al final cubrir con mica y pegar sobre la ventana o ventanas de acuerdo a la numeración de cada cuadrante y siguiendo el esbozo del pizarrón. Sigán las indicaciones y sugerencias del tutorial sugerido.</p> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 18:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 4: Una vez terminado el vitral, regresarán a sus instrumentos que elaboraron en grupo a partir del vitral para hacer una partitura sonora (ya sea con notación gráfica o con notas-color-número). Recuerde que lo importante no es la perfección técnica ni la ejecución o resultado final sino todo el proceso vivido por el alumno. Permítalos decidir cómo trabajarán, quién ejecutará los instrumentos, si habrá un director, puede darles solo sugerencias de que alguien debe dirigir la ejecución musical para indicar las participaciones de acuerdo a la partitura, y que ésta debe estar a la vista de todos de preferencia para poder seguir la ejecución, que alguien puede estar marcando el pulso durante toda la ejecución, un grupo puede encargarse de la melodía, mientras otro del acompañamiento y que pueden si así lo desean incluir el canto en su composición. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 19:</p> <p>1 Integrando disciplinas y aprendizajes: Se busca hacer una integración de lo aprendido y puesto en juego en el proceso para llegar a sus composiciones y su presentación.</p>	<p style="text-align: center;">(2 técnicas posibles)</p> <p>Dependiendo la técnica elegida (videos tutoriales sugeridos)</p> <p style="text-align: center;">❖ Composición cubista musical a partir del vitral.</p> <p>Instrumentos musicales construidos por los alumnos. Vitral sobre vidriera.</p>

<p>CIERRE: Presentación, metacognición y cierre de la secuencia-indagación</p> <p>Sesión 19</p>	<p>a) Realización de la cédula de la composición o producción artística (contextualización): Lo que se pedirá a los alumnos es que hagan la contextualización de su trabajo final, involucrando las tres disciplinas. Esto es reflexionen sobre todo el proceso que dio lugar a la misma, las motivaciones, las ideas que busca transmitir o el tema final de la composición, cuál fue la participación e influencia de cada uno de sus autores, el impacto que en ellos generó y el impacto que deseaban transmitir, que ideas, valores e influencias sociales, culturales, religiosas o políticas la motivaron o inspiraron, etc. También pueden incluir en esta contextualización una descripción e interpretación sobre la misma para orientar al espectador sobre líneas de apreciación específicas y que aprendieron en el proceso como lo son desde la cuestión temática o conceptual, la forma de representación y sus elementos estéticos presentes, así como lo artístico que hace referencia a la contextualización y proceso de la misma. Este texto puede pegarse a un lado de su vitral.</p> <p><u>Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Realicen grupalmente la cédula de su vitral sonoro cubista en una ficha de cartón que pueden pegar a un lado del mismo. <p>b) Comunicar: Hacer público lo privado: Se sugiere hacer la comunicación o muestra de la producción final. El que los alumnos presenten a sus compañeros o comunidad escolar su composición final como culminación de la indagación artística, no es en sí la finalidad última para la que el alumno trabaja pues la riqueza está en el proceso y disfrute del mismo, las experiencias educativas y estéticas generadas como creador pero también como apreciador de su propio trabajo conforme iba creando. No obstante es importante que el alumno comprenda éste acto como la concreción de la experiencia artístico-estética donde el comunicar sus experiencias, hacer público, lo privado y generar experiencias y reflexiones en otros se cumpla. El acto creativo va de la mano con el acto de apreciar y si alguno de los dos falta simplemente no existiría experiencia estética ni arte. Por ésta razón se invita a que entre alumnos y docente decidan la manera en que su trabajo será comunicado como cierre del proceso más no como fin.</p> <p><u>Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Planee el día o momento en que se presentará a la comunidad el trabajo realizado, pueden elaborar invitaciones o hacer una campaña de difusión sobre la misma. De acuerdo a lo consensado en el grupo presenten y documenten su producción (toma de video uy fotografía). <p>2. Metacognición y cierre de la secuencia-indagación. Describir, analizar y reflexionar sobre todo el proceso, las experiencias y los aprendizajes.</p> <p>Es importante que al final se tenga con los alumnos una charla de intercambio de experiencias, aprendizajes y todo lo que ello implicó, pues cuando el alumno es capaz de evocar lo que le sucedió, lo que le pasó y le transformó de alguna manera, es que esto se vuelven realmente una experiencias y un aprendizaje.</p> <p><u>Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: En plenaria pueden volver a mirar su trabajo (documentación del mismo) y revisar sus bitácoras. Promueva el diálogo reflexivo y rescaten el proceso, sus dificultades y cómo las resolvieron, sus aprendizajes y experiencias personales y como grupo, y la trascendencia que tienen a su realidad, comunidad y contexto. Puede ser de utilidad guiar la charla con algunas preguntas como: ¿Cómo fue tu experiencia?; ¿Qué es lo que más te gustó?; ¿Qué dificultades enfrentaron y cómo las resolvieron?; ¿Qué aprendiste?; ¿Qué trascendencia tiene todo esto en tu propia vida y contexto, cómo lo relacionas o podrías emplearlo? y; Si pudieras definir en una palabra o frase corta nombrar cómo te sientes o con qué te quedas al final del proceso creativo vivido, ¿Cuál sería? Escriban sus estas conclusiones en sus bitácoras. 	<p>❖ Cédula y preparación de la presentación o develación de la producción artística.</p> <p>Composición final.</p> <p>Tarjeta de cartón.</p> <p>Invitaciones</p> <p>Bitácoras</p> <p>❖ Presentación y apreciación de la producción artística interdisciplinaria</p> <p>Producción artística e instrumentos de los alumnos.</p> <p>Equipo necesario para la documentación de su presentación (cámara de video o fotográfica).</p> <p>Asistentes a la presentación</p>
---	--	---

ANEXO 2: SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA TIPO 2

EJEMPLO MUESTRA

NOMBRE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL:	<i>“Menú servido en tres tiempos”</i>
DETONADOR DE LA INDAGACIÓN:	Desarrollo de un proyecto de asignatura para trabajarse en paralelo desde las Artes. Producción artística de libre elección o marcada en la asignatura.
MOMENTO EN QUE PODRÍA REALIZARSE:	Durante el periodo disponible para trabajar un proyecto de la asignatura a vincular con artes y el tiempo de la asignatura de artes.
DURACIÓN:	18 sesiones/clase de 48 min.: Sesiones/clase dobles (lunes, miércoles y viernes) y sencillas (martes y jueves).
INTERDISCIPLINA ARTÍSTICA:	Danza, Teatro, Artes Visuales
TRANSVERSALIDAD / NODO(S):	Biología: Nutrición /guía alimentaria/ dieta balanceada con los recursos de la comunidad.
TIPO DE COMPOSICIÓN ARTÍSTICA:	Danza-instalación performance.
PROPÓSITO GENÉRICO DE LA SECUENCIA:	Que los alumnos vivan un proceso creativo interdisciplinario a partir del propósito de un proyecto de asignatura (nodal) que será abordado paralelamente desde el arte y conducirá a los alumnos a una composición artística propia. El docente seleccionará una o varias obras artísticas como guía para el diseño y conducción del proceso.
PROPÓSITO CONCRETO DE LA INDAGACIÓN:	Que los alumnos pongan en práctica e integren los conocimientos trabajados en el bloque II: <i>La nutrición</i> para la elaboración de una guía alimentaria familiar que los llevará a conocer los recursos y tradiciones alimentarias de la región. Con base en ellos, diseñará un modelo artístico interdisciplinario que contribuya a mejorar la alimentación y salud familiar.
PREGUNTA CARDINAL DE INDAGACIÓN:	<i>¿Cómo podríamos explorar la noción de nutrición desde las artes y generar una guía alimenticia artística que contribuya a mejorar nuestra salud y la de la familia?</i>

DESARROLLO:

PRIMERA FASE: TEJIENDO CONEXIONES

PROPÓSITO: Sensibilización y búsqueda de relaciones de conocimientos, saberes, puntos de vista e ideas sobre la temática o problema detonador de interés global, así como su conexión con las artes. Búsqueda de nodos, inicio de la indagación.

NÚMERO DE SESIONES: 3 (1 a la 3)

MOMENTO DE LA FASE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA Y NUMERO DE SESIÓN	ACTIVIDADES	COMPOSICIONES O PRODUCCIONES DE LA INDAGACIÓN Y RECURSOS A EMPLEAR
<p>INICIO: Conectando con el nodo. Sensibilización</p> <p>Sesión 1 y 2</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 1 y 2:</p> <p style="text-align: center;"><u>1. Sensibilización temática a partir de un proyecto nodal:</u></p> <p>Se busca involucrar a los alumnos para generar un diálogo y consenso grupal sobre la problemática que promueve el proyecto a realizar. Estas primeras actividades implican por un lado reconocer el propósito del proyecto; contextualizarlo o identificar la relación que guarda con los contenidos en el bloque de estudio correspondiente que a su vez conforman sus saberes y herramientas detonadoras para la indagación artística; y justificarlo al valorar la importancia de llevarlo a cabo.</p> <p>El problema o tema detonador que originará la secuencia transversal de indagación artística, ya está dado en los libros de texto de asignaturas como Ciencias, Español o Asignatura Estatal. En éste caso se tomará para este ejemplo el proyecto de investigación correspondiente al bloque 2 <i>La Nutrición</i> de la asignatura de Ciencias con énfasis en Biología de primer año, así como el tiempo programado para esta asignatura, así como la de artes (9 horas-clase/semana). A la par que se desarrolla la indagación artística, se irá desarrollando la indagación científica, de hecho, las actividades del libro sugeridas en el proyecto de asignatura sugieren una guía y servirán como detonadores para explorar con objetos, conceptos y situaciones desde los lenguajes artísticos para llegar a la práctica y producción artística. Esta producción artística previamente deberá haber sido pensada por el docente quien tras investigar lo que se ha hecho en el campo de las artes respecto a éstas temáticas, elegirá alguna o algunas que le inspiren por dónde guiar la indagación y hacia qué posible resultado compositivo podría encaminarse y cumplir de esta manera el propósito compartido de la asignatura nodal y de la indagación artística.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <p>a) <i>Conocimiento del proyecto nodal:</i> Revisar y comentar con los alumnos el texto introductorio y propósito del proyecto que servirá como nodo de la indagación y que se encuentra en su libro de Ciencias Vol. I p.202 y203.</p> <p>Puede comentar sobre los cuestionamientos ahí planteados e invitar a los alumnos a realizar un mapa mental en el pizarrón, cuya palabra central sea “nutrición”, y los alumnos coloquen aquellas palabras clave resultantes de la discusión grupal.</p>	<p style="text-align: center;">❖ Mapa mental sobre la temática y propósito del proyecto nodal</p> <p>Libro del alumno (Ciencias Vol. 1. Énfasis en Biología).</p> <p>Pizarrón.</p>

PROYECTO 2



Cómo puedo alimentarme mejor usando recursos del lugar donde vivo?

SESIÓN 1 >>> Para empezar

Realicen una lectura comentada del texto.

EL SOL DORADO Viernes 15 de marzo de 2005

¿Qué pasa con la alimentación en México?

Según investigaciones realizadas por el Instituto Nacional de Nutrición "Salvador Zubirán", la tercera parte de las familias del país tiene algún miembro con problemas causados por una alimentación inadecuada.

Muchas veces el desconocimiento, así como situaciones particulares de individuos, familias y poblaciones, dificulta que las personas cubran sus requerimientos nutrimentales.

Los problemas más graves de desnutrición se encuentran en las localidades en donde la alimentación se basa principalmente en la producción agrícola para el autoconsumo. En estas regiones se detectan con mayor frecuencia, niños y adolescentes

con sobrepeso y obesidad. Este último problema se debe al aumento en el consumo de refrescos y comida rápida, ricos en azúcares y harinas refinadas. Lo anterior se relaciona con la creciente distribución que tienen las grandes industrias productoras de alimentos y a la aceptación de la comida industrializada, en las poblaciones que generalmente consumen alimentos tradicionales, propiciando un cambio en los hábitos.

Por otro lado, en las ciudades, en donde se tiene un estilo de vida sedentario y una dieta que contiene mucha grasa saturada, carbohidratos refinados, y cantidades muy reducidas de verduras y frutas, se observa un aumento alarmante en la cantidad de personas con obesidad y enfermedades asociadas, como son: diabetes, hipertensión y enfermedades cardiovasculares.



En la búsqueda de soluciones a los problemas alimentarios participan diversas instituciones privadas, gubernamentales e internacionales. Sin embargo, también es necesaria la contribución de los individuos, las familias y las comunidades para mejorar la salud de la población afectada.
Fuente: Suplemento Mensuario, de *La Jornada*, No. 302.

- ¿Qué problemas alimentarios hay en tu comunidad?

202

- b) **Contextualización:** Recabar conocimientos útiles aprendidos a lo largo del bloque en sus diferentes secuencias. Para ello, puede pedir a los alumnos revisar cada una de las secuencias que conforman el bloque, para extraer juntos las temáticas generales abordadas en cada una ellas. Hagan una lista en el pizarrón y pida a los alumnos pasar a unir o asociar de alguna manera cada una de las palabras clave del mapa mental de la actividad anterior, con la temática correspondiente o secuencia donde se abordó dicho contenido, obteniendo así una clasificación y panorama de sus conocimientos previos.

Nota: Para esta secuencia transversal muestra, los temas generales podrían enunciarse así: los nutrientes y sus funciones en el organismo humano para la sec.11; problemas de salud relacionados con la alimentación y su prevención para la sec. 12; la digestión y el aparato digestivo para la sec. 13; valor nutrimental de nuestra comida típica y variedad de recursos alimenticios en México Vs la comida rápida para la sec. 14; Las plantas, la fotosíntesis y las relaciones alimenticias entre organismos o cadenas tróficas para la sec.15; seres vivos autótrofos y heterótrofos para la sec.16; evolución y estructuras alimentarias en los seres vivos para la secuencia 17; y métodos de conservación de alimentos para la sec. 18.

- c) **Justificación:** Responder las preguntas del proyecto, de la sección *consideremos lo siguiente* y *lo que pienso del problema* de sus libros, p.203 y usando su bitácora para tomar notas. Pedir que recurran a sus conocimientos experienciales cotidianos cuando acompañan a su mamá al mercado o supermercado, así como los alimentos y

CIENCIAS I

A lo largo de las secuencias del bloque revéase los aspectos básicos de la nutrición. Durante el desarrollo de este proyecto, recopiláris datos para conocer los recursos alimentarios locales y su valor nutrimental. Con estos resultados elaboráris una Guía de Alimentación para mejorar la alimentación de tu familia.

>>> Consideremos lo siguiente...

Lean con atención el problema que se plantea. Con el trabajo que realicen en este proyecto podrán diseñar una propuesta concreta de solución.

1. ¿Qué recursos alimentarios existen en la localidad en donde vivo?
2. ¿Cómo puedo mejorar la alimentación de mi familia aprovechando estos recursos locales?

Lo que pienso del problema

✎ Escribe en tu bitácora:

1. ¿Dónde se producen o adquieren los ingredientes con los que se elaboran los alimentos que consumen en tu casa?
2. ¿Consideras que la alimentación de tu familia puede mejorar? Argumenta tu respuesta.

✎ Compartan sus respuestas.

- Si encuentran algunos que se repitan, escribanlos en el pizarrón y anótenlos en sus bitácoras.

Para el registro de sus actividades:
✓ Utiliza un cuaderno como bitácora.
✓ Lleva ahí un registro ordenado de lo que piensas del problema, de los textos consultados, de tus entrevistas que realices, de los datos y objetos encontrados.
✓ Estas anotaciones te serán muy útiles para elaborar el informe del proyecto.

>>> Manos a la obra



203

- ❖ **Organización visual de conocimientos previos del alumno sobre el bloque**

Libro del alumno (Ciencias Vol 1. Énfasis en Biología).

Pizarrón.

- ❖ **Notas sobre los conocimientos y experiencias previas ligadas**

platillos que consumen dentro y fuera de casa. Al final comentar y anotar en sus bitácoras por qué creen que es importante trabajar este tema. La sección de libro con preguntas se muestra a continuación:

>>> Consideremos lo siguiente...

Lean con atención el *problema* que se plantea. Con el trabajo que realicen en este proyecto podrán diseñar una propuesta concreta de solución.

1. ¿Qué recursos alimentarios existen en la localidad en donde vivo?
2. ¿Cómo puedo mejorar la alimentación de mi familia aprovechando estos recursos locales?

Lo que pienso del problema

○ Escribe en tu bitácora:

1. ¿Dónde se producen o adquieren los ingredientes con los que se elaboran los alimentos que consumen en tu casa?
2. ¿Consideras que la alimentación de tu familia puede mejorar? Argumenta tu respuesta.

⊞ Compartan sus respuestas.

- Si encuentran algunas que se repitan, escribanlas en el pizarrón y anótenlas en sus bitácoras.

Para el registro de sus actividades:

- ✓ Utiliza un cuaderno como bitácora.
- ✓ Lleva ahí un registro ordenado de lo que piensas del problema, de los textos consultados, de las entrevistas que realices, de los datos y objetos encontrados.
- ✓ Estas anotaciones te serán muy útiles para elaborar el informe del proyecto.

2. Sensibilización artística. Buscar entre las artes y las vivencias del alumno y generar la pregunta cardinal de indagación:

Vincular las reflexiones anteriores sobre el contenido temático del proyecto y bloque 2 de Ciencias que se está trabajando, con experiencias ligadas a sus emociones y sensaciones que revelen la dimensión estética asociado a la alimentación para reflexionar sobre por qué el arte puede convertirse en una vía para producir conocimiento, e impactar en su entorno al problematizar aspectos sociales y culturales relevantes ligados a la alimentación, desde una dimensión no sólo científica sino ética, política y estética como permite el arte.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Pida a los alumnos que cierren sus ojos y recuesten sus cabezas sobre su mesa de trabajo, que pongan atención a las músicas diferentes que escucharán de fondo (previamente seleccionadas y preparadas por ejemplo música típica mexicana, música lenta y rápida de diversos géneros, música de naturaleza) y que dejen viajar su mente por sus recuerdos y experiencias, todo lo que las diferentes músicas les evoquen y que estén relacionados con lo que la alimentación y la nutrición, su historia de vida, su familia, su comunidad y otros contextos sociales y culturales en relación con estos temas que hayan vivido, visto, escuchado etc.

Entre cada escucha, esto es, cada una de las músicas, escriban en una hoja pequeña de papel o tarjeta, una emoción, sensación o palabra con que puedan describir esos recuerdos, vivencias o sucesos que vinieron a su mente al estar escuchando la música. De este ejercicio podrán resultar diversidad de palabras como fiesta, pastel, convivencia, amor, hambre, sed, injusticia, sabor, disfrutar, dinero, pobreza, alegría, tristeza, asco, placer, compartir, nombres de enfermedades, mercado, tienda, supermercado, nombres de restaurantes, tiendas o productos, lugares diversos y otros como establo, mar, campo, nombres de platillos, etc.).

al propósito del proyecto nodal

Bitácoras.

❖ *Asociaciones mentales de emoción-palabra-obra artística*

Set de músicas seleccionadas por el profesor y dispositivo para reproducirlas.

Tarjetas de papel.

Galería de imágenes preparada por el profesor y dispositivo para mostrarlas.

Bitácoras.

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Muestre a los alumnos una galería de imágenes de trabajos artísticos de diferentes disciplinas que toquen o problematicen temas relacionados a la alimentación humana desde diferentes perspectivas (previamente preparadas) puede usar un proyector y pantalla donde puedan apreciarlas, pida que para cada una piensen qué aspecto creen que el artista está problematizando sobre la alimentación, la comida o la nutrición y traten de ir viendo entre sus tarjetas cuáles podrían relacionarse con dicha obra, vayan comentando en el proceso los por qué de cada asociación. GALERÍA 2.2 ARTE Y ALIMENTO. • Actividad 3: Pida que en su bitácora contesten algunas preguntas que después pueden compartir brevemente en pequeños grupos y hacer una revisión grupal rápida. Las preguntas pueden ser cómo éstas: <ul style="list-style-type: none"> -Cuál obra (imagen) te impactó más y por qué? ¿Qué sentiste o te hizo pensar? -¿Puede el arte influir para la resolución de problemas sociales y globales? ¿Por qué y de qué manera influirían? • Actividad 4: Guíe la construcción grupal de la pregunta cardinal de la indagación. Escríbala en el pizarrón y en sus bitácoras. La pregunta podría ser: <i>¿Cómo podríamos explorar la noción de nutrición desde las artes y generar una guía alimenticia artística que contribuya a mejorar nuestra salud y la de la familia?</i> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Construcción de la pregunta cardinal de indagación. <p>Bitácora del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexiones y conclusiones escritas del primer momento <p>Bitácora del alumno.</p>
<p>DESARROLLO: Interdisciplina simple o relacional</p> <p style="text-align: center;">Sesión 3</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 3:</p> <p>1. Acercamiento lúdico a las artes con relación al nodo: Se busca que mediante una actividad lúdica que guarde relación con las actividades que ya han realizado anteriormente para dar continuidad, es decir, donde se pongan en juego sus reflexiones sobre el tema del proyecto nodal (sensibilización temática de biología) y los elementos sensoriales, perceptivos, emotivos e imaginativos promovidos en la sensibilización artística.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Invente un juego, por ejemplo: "Somos los elementos de una obra". Pida a los alumnos que recuerden las músicas que escucharon, así como las palabras que escribieron en tarjetas y que después asociaron a las posibles temáticas de las obras artísticas de diferentes artistas y que vieron en imagen durante la actividad 2 (sensibilización artística). <p>El juego consistirá en poner una de las músicas con que se trabajó y una de las tarjetas o papelitos con palabras que escribieron los alumnos relacionados a esas músicas, y se pedirá que mientras camine lo haga dando intención a sus movimientos, gestos y caminar que esos elementos (música-palabra) les evocan. Una vez que los alumnos lo hayan hecho por algunos segundos pare la música y diga: "soy un elemento de..." y en seguida mencione alguno de los tipos de obra que se mostraron en la galería de imágenes como en este caso son pintura, obra de teatro, fotografía, cine, danza y escultura. El alumno tendrá que parar en su lugar y quedarse estático y adoptando la forma o figura que crea conveniente, usando todo su cuerpo, gestos y sonidos si lo requiere, pida que permanezcan así unos segundos. Ponga una música diferente y escoja otra palabra para que los alumnos continúen experimentando y ser elementos de una obra. Puede realizar varias rondas hasta agotar los tipos de obra posibles que vieron en la galería. Al final pida que piensen en elemento-figura que más les gustó de todas las que realizaron y a qué tipo de obra pertenecía.</p> <p>Pida que se agrupen de acuerdo al tipo de obra de su elemento-figura seleccionado de manera que se formen equipo (pintura, obra de teatro, fotografía, cine, danza y escultura). Pida que entre ellos comenten que elemento de esa obra fueron (por ejemplo una línea, un color, un personaje, un alimento etc., y de qué manera formaban parte de ella. Por</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Experimentación es individuales: Elementos-figura en varios tipos de obra artística imaginaria <p>Espacio despejado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Composiciones grupales (cuadros o imágenes de obras artísticas de las cuatro disciplinas) <p>Set de músicas seleccionadas por el profesor y dispositivo para reproducirlas</p> <p>Espacio despejado.</p> <p>Tarjetas elaboradas por los alumnos.</p>

	<p>ejemplo que comenten: “mi forma o posición fue ésta (mostrarla) y era el haz de luz de una fotografía que iluminaba la cara de un niño que padecía desnutrición por la pobreza” o “mi forma o posición fue ésta (mostrarla) y era una manzana dentro de una pintura, un bodegón”, “mi forma o posición fue ésta (mostrarla) y era el personaje de una obra estaba en el campo cultivando en el campo” etc. Una vez comentadas sus exploraciones individuales pida que formen un cuadro o imagen estática artística como las que hicieron individualmente pero ahora viendo la manera que cada uno de los elementos que ellos representaron se integren en una sola fotografía, pintura, escultura, escena de una obra teatral, película cinematográfica o danza. De unos momentos para su preparación en equipo y pida que elijan cuál de las músicas les gustaría para trabajar. En la consigna indique que su composición constará de dos tiempos: uno muy breve en movimiento, al irse integrando los diferentes elementos de la composición y otra fija o estática cuando se han integrado todos, para permanecer así unos segundos.</p>	
<p>CIERRE: Tejiendo conexiones. Integración y reflexión de los acercamientos</p> <p>Sesión 3</p>	<p>1. <u>Mostrar, observar y comentar:</u> Se busca que los alumnos compartan sus trabajos a la vez que aprecien el de los demás para identificar los elementos que notaron en sus procesos y composiciones y le permitan reflexionar en diferentes niveles (lo estético, lo ético y lo político).</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Puede pedir que cada equipo vaya presentando su cuadro artístico. Entre cada una tome unos minutos para comentarlas, pueden sentarse en círculo y preguntar sobre “qué notaron”, por ejemplo, si pudieron identificar sus elementos y lo que evocaba en su conjunto y cómo podría estar relacionado con el bloque 2 y el tema del proyecto nodal. También el equipo puede dar una breve explicación de su proceso y lo que quisieron mostrar a sus compañeros. • Actividad 2: Al finalizar cada participación y sus comentarios puede volver a reflexionar con los alumnos sobre dos aspectos: las diferencias o cualidades particulares que diferencian a la pintura, la fotografía, teatro, danza, cine escultura etc.; y cómo y por qué creen que los artistas eligen los temas para sus obras. <p>2. <u>Reflexión y reconstrucción del proceso en su primera fase:</u> Lo que se busca con esta actividad es que el alumno comente el proceso y reconstruya las sesiones anteriores y a lo que esta los llevó. Se pretende que perciba las posibilidades en que las artes están presentes en su realidad cotidiana, forman parte del conocimiento global, pueden producir conocimiento gracias a ello relacionarse y trabajar con otras disciplinas de conocimiento. En esta primera fase se estará haciendo solo un primer acercamiento a estas nociones que conforma a las experiencias promovidas durante el proceso se irán reafirmando o modificando.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Se puede pedir que haga una lista recordando el proceso y las actividades realizadas a lo largo de la fase de la indagación y lo anote en su bitácora. • Actividad 2: Realice algunas preguntas para reflexiones que puedan integrar a sus bitácoras como: ¿Puede el arte estar presente y cercano a nuestra vida, cómo? ¿Cuáles pueden ser los detonadores o motivaciones de los artistas para crear obras? ¿Quiénes pueden crear artísticamente y por qué lo crees? Procure no influir en sus respuestas, solo procure que registren sus respuestas y tengan en cuenta estas preguntas a lo largo del proceso. <p>3. <u>Actividad extraclase: Indagación de campo que propone el proyecto de la asignatura nodal (específico para Biología o similar en otros casos):</u> El propósito de esta actividad es dar cierre y recordar la vinculación del trabajo conjunto entre Artes y Biología respecto al proyecto que compartirán donde se buscará cubrir el propósito del mismo desde una perspectiva artística inspirada en trabajos y prácticas artísticas existentes que guardan relación con la temática del proyecto y den pie a un proceso creativo como resolución. Estos trabajos deberán ser seleccionados previamente por el docente como se mencionó. Por esta razón se considerarán las actividades propuestas en el libro que sean esenciales para satisfacer su propósito (que a su vez será el</p>	<p>❖ Muestra de las composiciones por equipos.</p> <p>Set de músicas seleccionadas por el profesor y dispositivo para reproducirlas</p> <p>Espacio amplio</p>

propósito de indagación artística) y permitan establecer relaciones disciplinarias para explorarlas. Apoyarse de las proposiciones del libro, le brindará ideas para guiar las exploraciones y proceso artístico encaminándolo a la posible resolución compositiva concebida por el docente.

Ejemplo de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Puede pedir que el alumno realice en casa su reflexión de las dos sesiones consecutivas que se trabajaron y la ponga por escrito en su bitácora. Adicionalmente se dejará como tarea hacer la investigación sobre el tema sugerido en el proyecto del bloque. Pida a los alumnos realizar una indagación propuesta en su libro (p.206 y 207). Para ello indique que debe seguir las indicaciones y guía que ofrece su libro y hacer el registro en su bitácora.

SESIÓN 3 Fase II. Exploremos para definir el problema

Identifiquen los recursos alimentarios disponibles en la comunidad. Para ello:

1. Seleccione algunos de los sitios más importantes de distribución de alimentos, como mercados, tianguis, la central de abasto, almacenes, tiendas.
2. Entrevisten a cinco personas que trabajen en alguno de esos lugares para conocer:
 - a) El tipo de recursos disponibles como verduras, granos, carne, frutas, lácteos, abarrotes, etcétera.
 - b) Cómo llegan al centro de distribución, es decir, el transporte utilizado, el lugar de origen, si el proveedor es una empresa o productores independientes, entre otros aspectos que les parezcan relevantes.
 - c) ¿Qué alimentos se venden más?
 - d) Los recursos alimentarios disponibles en la comunidad a lo largo del año. Pueden organizar esta información de acuerdo con las festividades, estaciones o temporadas del año.

Para hacer sus entrevistas:

- ✓ Elaboren cuatro o cinco preguntas clave para guiar sus entrevistas. Por ejemplo: ¿Qué venden? ¿A quién le compran los productos? ¿Qué productos hay todo el año? ¿Cuáles son de temporada?
- ✓ Seleccione a los adultos que serán entrevistados y hagan una cita con ellos.
- ✓ Infórmenles sobre su proyecto y sean amables.
- ✓ Utilicen una grabadora o una libreta pequeña para anotar las respuestas en su bitácora durante la entrevista.

Al terminar sus entrevistas:

- ✓ Reúnanse con todo el equipo y seleccionen la información útil para resolver el problema.
- ✓ Valoren las coincidencias en las respuestas de los entrevistados. Una tabla de datos puede ser de gran ayuda.


SESIÓN 4

Obtengan información acerca de la alimentación en cada una de sus familias.

1. Entrevisten a quien se ocupa de la alimentación en su casa. Pregunten lo siguiente:
 - a) ¿Cómo decide los alimentos que prepara?
 - b) ¿Cómo conserva los ingredientes frescos y los alimentos preparados? ¿Cuánto tiempo duran conservados?
 - c) ¿Cuánto se gasta al día para alimentar a la familia?
 - d) ¿Cuáles son algunas recetas típicas de comida cotidiana que se elaboran en su casa?
 - e) En sus casas, ¿consumen todos los recursos alimentarios de la región?
2. Escriban una breve síntesis del resultado de la información que recabaron en las entrevistas.

Compartan sus síntesis.

1. Comenten qué situaciones comunes hay en las familias del grupo.
2. Escríbanlas en el pizarrón.



- Actividad 2: Una vez acabada su investigación pida que también hagan la actividad de corte (registro en su bitácora de una reflexión) de la primera sesión de trabajo de la indagación incluyendo la actividad de investigación fuera de la escuela.

NOTA: Se recomienda hacer toda la primera fase en una sesión doble o jornada como se ha modelado aquí, por lo que la actividad de corte se sugiere se realice como tarea, integrando la investigación que plantea el proyecto nodal y que debe realizarse fuera de la escuela.

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

- ❖ **Diálogo reflexivo, intercambio de experiencias.**
- ❖ **Investigación de campo, rememoración del proceso.**

Bitácoras.

SEGUNDA FASE: VIVIR LAS ARTES

PROPÓSITO: Trabajo desde las artes, sus disciplinas y otras áreas de conocimiento útiles en un proceso creativo respecto al nodo y propósito de indagación.

NÚMERO DE SESIONES: 9 (4 a la 12)

MOMENTO DE LA FASE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA Y NUMERO DE SESIÓN	ACTIVIDADES	COMPOSICIONES O PRODUCCIONES DE LA INDAGACIÓN Y RECURSOS A EMPLEAR
<p>INICIO: Sensibilización y preparación para el trabajo con los lenguajes artísticos</p> <p>Sesión 4</p>	<p>Sesión No. 4:</p> <p>1. <u>Calentamiento y sensibilización interdisciplinaria:</u> El propósito de esta actividad es la preparación para el trabajo artístico, es decir, que el alumno se muestre más concentrado, sensibilizado y dispuesto al trabajo. Se intenta que el alumno pueda conectarse con su cuerpo, sus pensamientos y emociones de tal manera que se sienta relajado, presente y participativo en las actividades posteriores. Se sugiere realizarlas siempre al inicio de cada sesión o previo al trabajo artístico, si se deseara trabajar música, también involucrar el uso de la voz y sonoridad en estos ejercicios que también pueden encontrarse en los Apuntes de música de telesecundaria.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Pueden consultarse y elegirse algunos de los ejercicios propuestos en los apuntes de telesecundaria de Teatro I (p. 9-17) y Danza I (p.85-95) que considere más apropiados a sus propósitos o inventar situaciones imaginarias para activar y ejercitar y cobrar conciencia sobre cada una de las partes del cuerpo así como llevar a los alumnos a ser conscientes de la respiración, el desplazamiento por el espacio, el peso de su cuerpo, el equilibrio y la energía, la gestualidad de su rostro, el contacto con los otros y distintas emociones y la manera en que estas pueden manifestarse en su cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> Disposición grupal al trabajo artístico. <p>Espacio despejado.</p>
<p>DESARROLLO: Exploración</p> <p>Sesión 4 a la 8</p>	<p>1. <u>Sensibilización y exploración artística interdisciplinaria alternada a partir de un eje transversal derivado del nodo:</u> Las actividades sugeridas acordes con este ejemplo de tipo de secuencia, buscan que el alumno comience a adentrarse en el trabajo con los lenguajes artísticos. En ellas se incluirán actividades de los tres ejes de enseñanza de las mismas que marca el programa de estudios (apreciación, expresión y contextualización) a partir de un nodo de exploración integrador (tema, noción, concepto etc., proveniente de alguna otra área de conocimiento o asignatura, en este caso del proyecto de asignatura tomado). Este nodo atravesará las disciplinas artísticas que se desee involucrar a la indagación y facilitará la exploración desde sus diferentes lenguajes (en este ejemplo teatro, danza y artes visuales) donde servirán de pretexto las nociones y conocimientos que poseen de la asignatura de proyecto o secuencia larga de ser el caso. Se sugiere al menos una actividad de exploración para cada una de las disciplinas artísticas, así como una o más de reconocimiento de los nodos transversales (temas o nociones integradoras) que darán pie a las exploraciones artísticas. Para planear estas actividades el maestro puede apoyarse en los libros y apuntes de telesecundaria, así como recurrir a los materiales de apoyo sugeridos en los mismos en cada secuencia como son interactivos o videos de la mediateca disponibles por asignatura para cada ciclo escolar. Así mismo la búsqueda de ejercicios y tutoriales disponibles en internet es muy útil para clarificar las nociones que desea explorar. Pueden hacerse cuantas actividades crea necesarias para cumplir el fin de la exploración manteniendo una relación de alternancia entre ellas siguiendo la lógica: nodo-exploración artística-nodo-exploración artística etc. Esta alternancia y número de actividades que se lleven a cabo está además vinculado al número de disciplinas artísticas involucradas y su relación, dentro del proceso creativo que guiará el docente, en torno a las obras o trabajos artísticos que seleccionó. Se ejemplifica a continuación:</p>	

	<p>TEATRO:</p> <p>a) <i>Transversalidad (asociaciones y correspondencias entre disciplinas). Rescatando ejes nodales de estudio útiles (del bloque nodal de estudio) para la exploración artística interdisciplinaria:</i> Alumnos y maestros integrarán lo ya trabajado hasta el momento sobre el proyecto nodal, en este caso de ciencias, para llevarlo como detonador de trabajo con las disciplinas artísticas que se trabajarán. Es importante recordar que de acuerdo a las obras seleccionadas por el docente y lo que desee en explorar en ellas dentro de la indagación, definirá estas disciplinas artísticas con que trabajará. Si bien el papel del maestro es el de guiar la exploración, se intenta que tanto el cómo sus alumnos vayan indagando de la mano y aprendiendo juntos. Las obras o trabajos seleccionadas que inspirarán las exploraciones no se busca que sean replicadas sino conducir a las propias construcciones que resulten de la indagación, la imaginación y creatividad de los alumnos de la mano con su maestro y, al final, servirán como un referente de contextualización de sus propias composiciones, de lo que hacen y cómo lo hacen los artistas para detonar en ellos reflexiones informadas sobre los procesos y elementos artísticos involucrados en las obras (este último momento por ello se ha llamado de revelación). A continuación se ejemplifica la actividad:</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Dando continuidad a la última actividad realizada se puede usar como detonador nodal la información obtenida en su investigación de campo (entrevistas a personas de su localidad), a partir de ello se podrán abordar nociones asociadas a personajes, narrativas y acciones en teatro. Una vez compartidos y comentados los resultados pueden hacer un mapa mental con las ideas clave que encontraron en común con sus compañeros a partir de la información obtenida por cada uno sobre personas de su comunidad y su familia relacionadas a la venta y preparación de alimentos respectivamente. El mapa mental puede llamarse la alimentación en mi hogar y mi comunidad y a partir de ello obtener ideas clave encontradas así como personajes que participaron en sus entrevistas. b) <i>Exploración artística de la disciplina 1 (Teatro) a partir de los ejes nodales de estudio seleccionados:</i> Se pretende que alumnos y maestros exploren los códigos que emplea en este caso el lenguaje del teatro a partir de las nociones provenientes de la asignatura y proyecto de ciencias que se está desarrollando y mediante actividades lúdicas donde se trabajen los contenidos disponibles y propuestos en el programa de estudio de la disciplina artística (en este caso teatro) que sirvan a la actividad. <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Se sugieren juegos y actividades de inmersión corporal y en situaciones dadas como: “El tianguis o mercado” o “Los cocineros” donde el alumno llevará al ámbito teatral los hallazgos que haya hecho en su investigación de campo del proyecto nodal (p. 206-207 Ciencias I Vol I) y dar cuenta de los mismos. <p>Se sugiere proponer a los alumnos jugar a “El tianguis” o “El mercado” y a “Los cocineros de su hogar”, poniendo en juego la información obtenida en sus entrevistas a partir de la improvisación:</p> <p>Para el primer juego, puede dividirse al grupo en dos parte, unos serán los vendedores de diversos productos alimenticios y alimentos preparados que se comercian en su región, quienes buscarán convencer a la clientela sobre las bondades nutrimentales de sus productos así como su origen, la otra mitad serán compradores quienes visitarán los diversos puestos y comprarán los productos que más convenga a su dieta familiar. El docente deberá dar una indicación de inicio y término de la exploración, así como el momento de cambiar de rol, haga hincapié en recordar lo que han observado de estos personajes, que acciones realizan y cómo las llevan a cabo, cuál son sus gestos, la actitud y emociones que proyectan. Para el segundo juego se pueden formar pequeños equipos que simulen ser una familia con sus diferentes integrantes, y dando continuidad al juego anterior, decidirán los platillos que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa mental (indagación de campo) “ La alimentación en mi comunidad” <p>Bitácoras.</p> <p>Pizarrón.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Improvisación de personajes y situaciones cotidianas. Secuencias teatrales breves. <p>Espacio despejado.</p>
--	---	--

prepararán en casa con base en los recursos y productos con que cuentan (pueden ser los comprados en el tianguis o mercado), todos colaborarán en la preparación y mejores argumentos nutricionales que han aprendido en la asignatura de ciencias e información obtenida de sus entrevistas de campo para jugar a la familia y las decisiones que toman en cuanto a su alimentación. Pueden darse unos minutos para ponerse de acuerdo en cuanto a los roles que desempeñarán y con quienes para después presentar al grupo.

c) *Mostrar, observar y comentar:* Es importante que durante o al final de las actividades, estas sean presentadas al grupo, es decir que haya un momento de presentación y observación, donde el alumno pueda apreciar en el trabajo de sus compañeros y el suyo, aquellos elementos disciplinares involucrados.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad: En este caso se sugiere que para el primer juego, dado que es una actividad donde participa activamente todo el grupo, vaya nombrando o tocando por el hombro y por pequeños bloques a cada uno de los alumnos cuando son vendedores y cuando son compradores y pedirles que se vuelvan “estatuas” o se queden “congelados” como observadores de las acciones que están ocurriendo. Para el segundo juego puede darse un tiempo a los alumnos para ponerse de acuerdo y luego para explorar y de entre sus descubrimientos elegir una secuencia de acciones que quieran mostrar a sus compañeros a manera de escena teatral. Transcurrido el tiempo se sugiere presenten los distintos equipos sus escenas. Dar un breve espacio al final para comentar todo lo que notaron en cuanto a elementos del lenguaje artístico explorado y la asignatura de trabajo.

d) *Actividad de estudio: Indagación teórica o informativa de la disciplina artística:* Se busca completar la experiencia práctica para que se vuelva educativa, para ello el alumno debe comprender, contextualizar y nombrar aquello trabajado en la exploración y para ello llevará a cabo actividades que implique la consulta de información, diálogo grupal, explicaciones por parte del docente de ser necesarias.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad: Se puede revisar con los alumnos la secuencia 1 del Bloque 2 de sus Apuntes de Teatro de primer año (p.43-46) donde aprenderán sobre la detección y observación de los personajes representativos de la comunidad y que podrán vincular con aquellos entrevistados de su comunidad y familia y a los cuales dieron vida en los juegos de exploración previa. Así mismo se sugiere revisar con ellos la sec.6 del mismo bloque (p.81y 82) sobre la improvisación colectiva de personajes en una situación, utilizando todas las herramientas de cuerpo y voz (movimiento, desplazamiento, gesto facial y corporal, tono e intensidad de voz y características del habla). Una vez realizada la indagación teórica que brinda contexto a la actividad anterior pueden comentar sobre estos elementos aprendidos y la manera en que estuvieron presentes en estas actividades de exploración. Tomar notas en su bitácora.

e) *Notación informada:* Consiste en dar un breve espacio al final para comentar todo lo que notaron en cuanto a elementos del lenguaje artístico explorado, sus producciones presentadas y la asignatura de trabajo.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad: Promueva al final de las presentaciones de la actividad anterior una breve reflexión sobre las exploraciones teatrales, los elementos del lenguaje artístico puesto en juego y su relación con las nociones de biología dejando que individualmente todos los alumnos expongan sus ideas. Finalmente, lleve la reflexión hacia otras temáticas de orden ético y político relacionadas al arte mediante alguna pregunta como: ¿De qué manera el teatro puede impactar en la vida personal y colectiva? ¿Qué asociaciones puedes hacer entre la idea de nutrirnos y una obra teatral?

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 5:

DANZA:

- a) *Transversalidad (asociaciones y correspondencias entre disciplinas). Rescatando ejes nodales de estudio útiles (del bloque nodal de estudio) para la exploración artística interdisciplinaria:*

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad: Se sugiere usar como detonador o nodo las nociones aprendidas asociadas al movimiento (danza) y la perspectiva del propósito del proyecto nodal (salud) de donde se puede rescatar las secuencias que abordan temáticas sobre trastornos alimenticios, la digestión, energía y balance o equilibrio. Para ello, pueden revisar previamente las secuencias 12 ¿Cómo evitar problemas relacionados con la alimentación? y sec. 13 ¿Cómo puede mi cuerpo utilizar lo que como?, sec.14 ¿Es saludable la comida mexicana?, sec.15 ¿Cómo producen las plantas su alimento? y sec. 16 ¿se alimentan de luz o de otros organismos? Pida que vean en sus libros y cuadernos de la signatura y recuerden lo aprendido y reflexionen sobre la importancia de los nutrimentos adecuados para su salud y el buen funcionamiento diario de su cuerpo. Para ello pueden ir realizando en el pizarrón una "lluvia de ideas y palabras clave" sobre cada secuencia sobre el nodo salud y movimiento.
- b) *Exploración artística de la disciplina 2 (Danza) a partir de los ejes nodales de estudio seleccionados:* Se pretende que alumnos y maestros exploren los códigos que emplea en este caso el lenguaje de la danza a partir de las nociones provenientes de la asignatura y proyecto nodal, ciencias, mediante actividades lúdicas donde se trabajen los contenidos disponibles y propuestos en el programa de estudio de la disciplina artística (danza) que sirvan a la actividad.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Explore con los alumnos las posibilidades y calidades de movimiento propuestas en su libro Apuntes de Telesecundaria de Danza primer año (p.17 a la 34) a partir de situaciones imaginarias. Las posibilidades de movimiento que se pueden explorar son: **flexión, extensión, rotar o girar, desplazamiento, dirección soporte, cambios de apoyo, salto, equilibrio o balance y caída (ligera o tombé y total), pausa activa**. Por su parte, las calidades de movimiento que se pueden explorar son: El uso del **tiempo** que abarca tanto el tiempo interno como el externo también llamado tempo y que en ambos casos refieren al ritmo del movimiento en todas sus variaciones entre prolongado y breve (*sostenido y súbito*); uso del **espacio** (*trayectorias* ya sea en línea recta, en círculo, sin dirección, *niveles* que puede ser bajo, medio y alto o arriba y abajo y *direcciones* que refiere al uso de diagonales, derecha e izquierda), éste, a su vez, pueden usarse delimitando la amplitud y estrechez de nuestro espacio personal, *kinesfera*, o abarcando el espacio que nos rodea ya sea con una actitud multifocal y no intencionada (*indirecta o flexible*) o bien centrando nuestra atención en un foco u objetivo preciso, puntual y exacto de dirigir nuestra intención (*directo*). La **energía**, por su parte, refiere a la fuerza muscular de nuestros movimientos (*ligera, pesada, muy pesada*) que puede darle una cualidad ya sea delicada, firme, relajada, guanga, de levedad etc. Finalmente el **flujo** que puede ser *flujo libre* donde el movimiento trasmite una sensación de continuidad y flujo de la energía por el cuerpo donde todas las acciones van ligadas unas a otras, o bien *flujo contenido* donde se genera una sensación de que la energía no fluye libremente y encuentra obstáculos e interrupciones, haciendo el movimiento se perciba cortado, controlado y restringido.

El docente deberá previamente revisar y comprender estas nociones, así como la manera de proponerlas a los alumnos valiéndose de los detonadores o el nodo (salud y movimiento) y las nociones derivadas ya identificados (digestión, trastornos alimenticios, energía, balance y equilibrio) para guiar al alumno a vivir con su cuerpo una

- **Exploraciones de movimiento (posibilidades y calidades)**

Libro de Apuntes de Danza.

Espacio despejado.

situación imaginaria propuesta que narre pasajes de contenido abordado en las secuencias de las nociones nodales tomadas (12 a la 16). Al irse contando la situación, es importante dejar al alumno que explore libremente e **improvisando** el movimiento, las emociones y sensaciones que le evoque y al final reflexionar sobre sus descubrimientos de movimiento realizados para nombrarlos y ejemplificarlos y reproducirlos nuevamente con su cuerpo junto con el maestro.

La situación que detonará la experiencia de exploración resultará más enriquecedora para su comprensión, si combina las posibilidades con las diferentes calidades de movimiento (qué tipo de movimiento con que características), acordes a la situación que se les esté planteando. Pida a los alumnos tomar un lugar en el espacio, atender el sonido de su voz y de una música que usted considere adecuada de fondo y guíelos a vivir la historia o situación imaginaria, de tiempo suficiente para explorar cada movimiento y su cualidad. A continuación se muestra un guion muy general de cómo guiar a la experiencia los elementos de la exploración:

Primera posible situación:

“Las plantas el origen de las cadenas alimenticias y la vida en el planeta”

“Caes y estas al nivel más bajo, fuiste lanzado (**caída**) sobre la tierra (**espacio/nivel bajo**), eres una pequeña semilla de maíz tal vez o de alguna otra planta que te imagines, en medio de un campo verde, ¿cómo podría **girar** esa semilla por la tierra?, poco a poco la semilla encuentra un hueco en la tierra donde se sientes cómoda, sientes un apoyo (**soporte**), luego te acomodas de otra mejor manera, quizá buscas apoyo sobre otra parte de tu cuerpo, otra posición cómoda (**cambio de apoyo**) y ahí te quedas, quieto, sintiendo cómo fluye la energía por tu cuerpo (**pausa activa**). Al recibir agua y rayos de sol comienza a germinar, se expande explorando su propio **espacio** personal como si estuviera dentro de una esfera de cristal, estira hacia arriba, hacia los lados y en todas las direcciones tus extremidades, pronto sus hojas empiezan a brotar estirándose y encogiéndose (**flexión/extensión**) al sol, es como si quisiera tocarlo con sus hojas (**espacio/directo**). Esa pequeña planta que eres empieza a crecer lenta muy lentamente (**tiempo/sostenido**), alcanza una mediana estatura (**espacio/nivel medio**), va creciendo con suavidad, es muy ligera, casi como si flotara (**energía/ligero**) y cuando alcanza su máxima estatura (**espacio/nivel alto**) puede comenzar a moverse con mucha soltura (**flujo/libre**) con el vaivén del viento, casi como si bailara con él, te sientes anclada y segura a la tierra y tus raíces que soportan todo tu cuerpo (**soporte**). Es una planta muy feliz, de repente juegas con insectos que se acercan como si quisieras atraparlos, tus hojas se mueven con movimientos muy rápidos y urgentes que los hacen muy breves (**tiempo/súbito**), otras veces solo disfrutas de los rayos de sol y te mueves lentamente como si quisieras acariciarlos y que nunca se fueran al ponerse el sol (**tiempo/contenido**). Un día, de repente notas que han pasado largos días y meses sin llover, viene una gran sequía, **giras/rotas** todas las extensiones de tu cuerpo con urgencia (**tiempo/súbito**) buscando agua pero no logras conseguirla, hasta que, a lo lejos, observas un pequeño riachuelo. Entonces, te has quedado inmóvil, pasas así varios días, reservando y conteniendo la poca energía que te queda (**pausa activa**) sabes que tienes que moverte de lugar (**desplazamiento**), decides que tienes que salir de la tierra e ir a conseguir un poco de agua, sacas tus raíces de la tierra y cual si fuesen pies intentas caminar para llegar al agua, primero sacas una de tus largas raíces, pero es difícil sostenerte con una sola de ellas, te sientes titubeante (**equilibrio**), logras sacar otra de tus raíces y al fin logras conseguir mantenerte erguida (**soporte**), comienzas a andar, pero tu caminar es titubeante y torpe (**flujo contenido**), tu cuerpo ahora ya no es liviano sino que te sientes pesada porque nunca habías hecho eso antes (**energía/peso-pesada, muy pesada**). Por fin comienzas a avanzar (**desplazamiento**), no consigues ir derecho, tu equilibrio no es nada bueno, el viento sopla y te lleva de un lado a otro (**desplazamiento**) sin dirección (**espacio/trayectoria sin rumbo-indirecto-flexible**) y tus movimientos son muy rápidos (**tiempo súbito**) y sin control, de repente pierdes el equilibrio y caes ligeramente, logras contener tu peso con alguna de tus extremidades que te permiten caer suavemente (**caída/tombé**), te levantas y miras la distancia que has recorrido y la que te falta aún por recorrer. El riachuelo parece aún muy lejano, pero poco a poco cobras más control de tus movimientos que se sienten cada vez más ligera (**energía/ligero**) y ahora puedes andar (**desplazamiento**) en línea recta (**espacio/trayectoria recta-directo**) en dirección al riachuelo.

Has andado mucho y tus fuerzas poco a poco se agotan, tu caminar es lánguido, sin fuerza y te sientes muy pesado (**energía/muy pesado**), el viento sopla nuevamente y obstaculiza tu andar (**flujo contenido**), el movimiento de tus raíces y extremidades se siente muy pesado y a la vez tratas de moverte lo más rápido posible (**energía/pesado-tiempo/súbito**), das decidida los últimos pasos pero lo haces dando pequeños saltos, primero en dos pies, luego solo uno y luego el otro, luego tal vez con tus piernas separadas un poco agachado como si fueras galopando a caballo con pasitos muy cortos (**cambio de apoyo**) apresurado por llegar, estas cada vez más cerca hasta que lo logras por fin y te dejas caer completamente y rendida (**caída/total**) junto al río. Ahí bebes un poco pero recuerdas que tus raíces ya no están pegadas a la tierra, que no sólo la luz es necesaria para tu fotosíntesis así como el agua y que morirás sin cumplir tu función de la cadena alimenticia a la que perteneces, te has quedado inmóvil por largo rato (**pausa activa**). Sin embargo cuando crees que todo está perdido un consumidor herbívoro primario te encuentra y sabes que has cumplido tu función no sólo con el medio ambiente produciendo oxígeno, sino alimentando a otros seres vivos”.

Segunda posible situación:

“El tránsito y función del alimento en el proceso digestivo de la alimentación”

“Ahora has llegado a un hogar en forma de alimento, eres un ese alimento preparado por el ser humano, estas inmóvil, a la espera (**pausa activa**), entras a su paladar y en ese momento te conviertes en un bolo alimenticio que es masticado ¿cómo se mueve, cómo se transforma su movimiento?, tal vez te expandes y te comprimes (**flexión/extensión**), intentas moverte por ti mismo pero encuentras muchas dificultades para hacerlo libremente, te sientes atrapado entre los dientes y la lengua de un humano (**flujo/contenido**), te mueves cada vez más rápido y te sientes espantado (**tiempo/súbito**), no sabes a donde irás, tus movimientos son breves, muy rápidos y en un pequeño espacio (**tiempo/súbito**). De repente te sientes liberado y una fuerza te impulsa a seguir tu camino, todas tus extremidades giran sobre su propio eje por si mismas (**giro/rotación**) al sentir una gran velocidad que mueve tu cuerpo en zig-zag y te hace avanzar (**espacio/trayectoria-desplazamiento**) hacia un abismo oscuro, vas pendiente abajo, avanzando por un oscuro túnel, tu tránsito ahora es libre (**flujo/libre**) y te mueves ligero como una pluma sobre el viento (**energía/ligero**) pasas por la laringe, la tráquea, el esófago hasta llegar al estómago, donde caes como si lo hicieras sobre una gran alberca (**caída/total**) de ahí te mueves ligeramente, buscas con tus extremidades medir el espacio que te rodea (**espacio/personal-nivel bajo-todas direcciones**), tus movimientos son cada vez más ligeros hasta que sientes cómo te separas en pequeñas partículas simples que ahora son nutrientes que aprovechará un ser humano para el funcionamiento de su cuerpo, ¿cómo te mueves ahora en ese medio? (**tiempo/contenido**), pasas un tiempo así, disfrutando de ese estado, de repente otra fuerza te impulsa, eres absorbido por los intestinos y de ahí lanzado nuevamente con fuerza hacia la sangre, viajas a través de ella rápidamente (**tiempo/súbito**), tu movimiento en ese flujo sanguíneo ahora es rápido (**tiempo/súbito, flujo/libre**) pero intentas moverte por ti mismo en tu espacio personal, el medio en el que te encuentras es muy espeso y tus movimientos que intentas realizar para percibir tu alrededor con todas tus extremidades requieren mucha fuerza (**energía/pesada, tiempo/súbito**) das energía a los diferentes órganos del cuerpo, vas deteniéndote a ratos, en alto total en cada uno de ellos (**pausa activa**), tal vez eres una proteína, llegar por fin a tu destino y llegas a nutrir y formar parte de uno de los músculos fibrosos del brazo de una persona, te mueves suave y lentamente disfrutando ese nuevo medio que habitas (**tiempo/contenido**), te mueves mucho, buscas un poco de equilibrio cambiando de muchos modos tu apoyo (**cambio de apoyo**) ¿de cuántos modos diferentes y partes de tu cuerpo puedes cambiar de apoyo y buscar una posición cómoda?, al final, encuentras una posición donde te sientes firme y ahí te quedas (**soporte**). Respiras profunda y plácidamente, te haces muy consiente de tu respiración inhalando y exhalando suavemente tal vez estirándote con todas tus extremidades, te sientes feliz y descansas, te quedas quieto (**pausa activa**) porque haz cumplido tu misión”.

Tercera situación:

“El cuerpo humano y la salud alimentaria”

“Finalmente imagina que eres tú ese cuerpo humano que fue se ha nutrido. Imaginemos escenarios distintos resultantes de diversos hábitos alimenticios, los que tú te puedas imaginar. Imagina primero que tu alimentación ha sido deficiente, tal vez te has dejado influenciar por la moda u otros padecimientos psicológicos y padeces de anorexia o bulimia nerviosa, tal vez vives en extrema pobreza o simplemente no han sabido en familia aprovechar adecuada y balanceadamente los recursos alimenticios de los que dispones ¿Cómo se siente tu cuerpo y cómo sería sus movimientos? intentas hacer algún tipo de actividad, por ejemplo te encuentras frente a una pendiente que tienes que atravesar, te sientes pasado, guango y cansado, logras subir la cuesta estas exhausto y mareado, descansas un poco, te quedas quieto por un rato, te has torcido un tobillo, te duelen las rodillas y los brazos y comienzas a hacer rotaciones con estas extremidades, buscas todas las posibilidades de rotarlas para que descansen y disminuya el dolor, lo mismo con tus hombros, tórax, cadera, espalda, pecho, cuello y cabeza, ¿cómo te sientes contigo mismo?, ¿qué sentimientos, emociones y pensamientos vienen a tu cabeza? ¿qué piensas sobre la importancia de la alimentación balanceada?. Ahora imagina que eres una persona con sobrepeso, tal vez te alimentas continuamente en grandes cantidades pero no le aportas a tu cuerpo los nutrientes necesarios, no tomas agua suficiente y llevas una vida sedentaria, realiza alguna actividad cotidiana como despertar por la mañana, tomar un baño, vestirte, amarrar tus agujetas, desayunar y lavar tus dientes, elige alguna ¿qué movimientos son necesarios para realizar esas actividades?, ¿cómo serían los movimientos de una persona con sobrepeso por ejemplo con prisa y con calma?. Ahora imagina que eres algo descuidado con tu alimentación y un día de repente comes algo que cae mal a tu aparato digestivo, tal vez comiste un alimento descompuesto o que no estaba debidamente desinfectado, adquieres un padecimiento gastrointestinal, imagina las sensaciones de tu cuerpo, adopta alguna posición y situación en la que te encuentres y busca expresar con tu cuerpo esas sensaciones ¿qué piensas al respecto? Finalmente, eres una persona sana y en equilibrio, tienes fuerza y energía para realizar cualquier tipo de actividad física o mental que te propongas, elige alguna ¿Cómo te verían los demás? ¿Qué actitudes, aptitudes y emociones percibirían en ti los demás?, ¿Cómo te ven los demás? ¿Qué posibilidades y calidades de movimiento se muestran en la actividad que estás realizando?

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 6:

- Actividad 2: Tras guiar a sus alumnos en las situaciones propuestas de exploración anteriores, repase cada uno de los momentos de las historias, recordando qué movimientos y calidades tenía la planta, el bolo alimenticio, el nutriente que circulaba por el cuerpo y la persona que recibía su energía. Haga preguntas como ¿Cómo eran los diferentes movimientos cuándo la planta se estiraba y encogía para alcanzar el sol? e irlo haciendo repase corporalmente cada una de esas posibilidades y calidades de movimiento dándoles su nombre para que el alumno integre a su esquema corporal y mental ese lenguaje dancístico, por ejemplo decir que a esas distintas posibilidades (ejemplificándolas con ellos) se llama flexión y extensión con una calidad de flujo libre, tiempo contenido y energía ligera. Puede hacer esto hasta agotar cada una de ellas
- Actividad 3: pida al grupo se organicen en tres grandes equipos, uno por cada uno de los momentos de la situación de la exploración (la planta, el bolo alimenticio-nutriente en la digestión y el ser humano). Pida que en grupo seleccionen momentos de la exploración y diseñen una secuencia de movimiento para contar algo a sus compañeros y enviar un mensaje mediante su obra a partir de su tema detonador. Esa danza será breve, aproximadamente de un minuto o dos, la organizarán será en equipo tratando de incluir movimientos libres de improvisación pero sugiera también que lleven una estructura narrativa, así como momentos coreográficos coordinados o en grupo. Pida que recurran a las posibilidades de movimiento descubiertas y les den una cualidad a cada una. Pueden basarse en una guía narrativa y visual (partitura) sobre lo que deseen contar para memorizar la secuencia y efectuarla con una estructura definida. Pida también que elijan un título a su obra que englobe el mensaje de la misma.

- **Secuencias de movimiento cortas.**

Espacio abierto.

- c) *Mostrar, observar y comentar:* Es importante que durante o al final de las actividades, estas sean presentadas al grupo, es decir que haya un momento de presentación y observación, donde el alumno pueda apreciar en el trabajo de sus compañeros y el suyo, aquellos elementos disciplinares involucrados.

Actividades sugeridas:

- Actividad: Pida a los tres equipos que muestren sus trabajos dancísticos. Dar un breve espacio al final para comentar todo lo que notaron en cuanto a elementos del lenguaje artístico explorado y la asignatura de trabajo.

- d) *Actividad de estudio: Indagación teórica o informativa de la disciplina artística:* Se busca completar la experiencia práctica para que se vuelva educativa, para ello el alumno debe comprender, contextualizar y nombrar aquello trabajado en la exploración y para ello llevará a cabo actividades que implique la consulta de información, diálogo grupal, explicaciones por parte del docente de ser necesarias.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad: Se puede revisar con los alumnos algunos contenidos de los apuntes de Telesecundaria de Danza (p.17-34) sobre las posibilidades y cualidades de movimiento, enlistarlas y asociarlas a acciones específicas relacionadas a las exploraciones que hicieron, a algún símbolo gráfico que inventen para cada una o explicarlas brevemente con sus palabras. Trabajarlo en sus bitácoras.
- e) *Notación informada:* Consiste en dar un breve espacio al final para comentar todo lo que notaron en cuanto a elementos del lenguaje artístico explorado, sus producciones presentadas y la asignatura de trabajo.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad: Sentados en círculo pida a cada uno de los alumnos que comenten lo que notaron del trabajo de los otros equipos en cuanto al lenguaje de la danza, las posibilidades y cualidades de movimiento que usaron, los elementos grupales e individuales que incorporaron, la estructura de la obra y el posible mensaje, emociones y sensaciones que esta les transmitió. De un espacio también a cada equipo para comentar sobre su proceso creativo y la forma en que trabajaron como equipo y al final haga preguntas que lleven a otro plano reflexivo ético y político al alumno sobre las posibilidades del arte en la vida cotidiana, con alguna pregunta como: ¿Cuáles podrían ser las funciones del arte en nuestra sociedad? ¿De qué manera una danza puede influir en la vida de una persona o de una sociedad?

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 7:

ARTES VISUALES:

- a) *Transversalidad (asociaciones y correspondencias entre disciplinas). Rescatando ejes nodales de estudio útiles (del bloque nodal de estudio) para la exploración artística interdisciplinaria:*

Ejemplos de actividades sugeridas:

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Se sugiere usar como detonador o nodo las nociones o contenidos de Ciencias asociadas a lo visual y plástico y el propósito del proyecto nodal (guía alimentaria). Se sugiere rescatar primero lo referente a los nutrientes y alimentos y en segundo lugar, que éstos pueden ser representados con imágenes concretas. Para ello será de utilidad rescatar “El plato del bien comer” (esquema gráfico) que es una composición visual que guarda un equilibrio entre sus componentes visuales y colores, sinónimo de balance en la alimentación. Para ello puede recurrir nuevamente a revisar lo trabajado en el bloque correspondiente al proyecto nodal (ciencias) de la Sec. 11 ¿Cómo usa mi cuerpo lo que como? (p. 124-135). Puede formar equipos, uno por cada uno de los grupos de nutrientes (carbohidratos, proteínas, grasas, vitaminas, minerales). Pida a sus alumnos que en equipo recuerden y hagan una lista de las funciones que dicho nutriente cumple en el organismo, así como los alimentos que nos aportan dicho nutriente. Pida al final que cada equipo lo exponga al grupo. • Actividad 2: Revise con sus alumnos la gráfica sobre el plato del bien comer que aparece en su libro (p. 126). Observe cuáles son las características que lo componen en cuanto a su combinación y cantidades que los componen. Pida que diseñen un menú familiar de alimentación que incluya desayuno, comida y cena pensando en los platillos tradicionales mexicanos y los recursos que ofrece su comunidad de acuerdo a las unidades o porciones diarias recomendadas (tabla p.136 y 137), así como su combinación adecuada que sugiere el plato del bien comer (Tabla p.126). Pida que también lo dibujen y que comenten las relaciones visuales que guardaría su menú en cuanto a color y proporciones, mismas que están asociado a la noción de balance en la alimentación según el plato del bien comer. Nuevamente cada equipo expondrá su menú del día. <p><i>b) Exploración artística de la disciplina 3 (Artes Visuales) a partir de los ejes nodales de estudio seleccionados:</i> Se pretende que alumnos y maestros exploren los códigos que emplea en este caso el lenguaje del teatro a partir de las nociones provenientes de la asignatura y proyecto nodal, ciencias, mediante actividades lúdicas donde se trabajen los contenidos disponibles y propuestos en el programa de estudio de la disciplina artística (en este caso artes visuales) que sirvan a la actividad.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Comente con sus alumnos si han visto obras visuales o pláticas relacionadas con los alimentos, realice con ellos una indagación sobre las diferentes formas en que artistas han trabajado desde las artes visuales con temas relacionados. Pueden recurrir al uso de la web para hacer sus investigaciones. al final comenten lo que encontraron. <p>Ejemplos de páginas que pueden ser de utilidad y servir al docente para guiar la indagación con palabras o motores de búsqueda clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las artes visuales? http://www.misrespuestas.com/cuales-son-las-artes-visuales.html - Relación entre arte y alimento: https://moralesrosi.wordpress.com/investigacion/https://moralesrosi.wordpress.com/investigacion/relacion-entre-arte-y-alimento/ - Arte visual y culinaria (imágenes) : http://artevis.blogspot.mx/2013/02/arte-visual-e-culinaria-uma-aproximacao.html - comida cultura y pintura: http://artevis.blogspot.mx/2013/02/arte-visual-e-culinaria-uma-aproximacao.html - El bodegón en el arte contemporáneo: http://www.elarteporelarte.es/arte-contemporaneo-2/pintura-arte-contemporaneo-2/el-bodegon-en-el-arte-contemporaneo/ - Modernidad y tradición. El arte en la comida: http://www.elclastro.edu.mx/claustronomia/images/PDFs/Mara_Jess_El_bodegon_arte_y_tradicion.pdf - 5 ejemplos de arte que se puede comer: 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración escrita y dibujo de un menú balanceado y sus relaciones visuales de color y proporción respecto al “plato del bien comer” <p>Libros del alumno (Ciencias).</p>
--	---	---

	<p>http://www.garuyo.com/restaurantes/artistas-que-realizan-eat-art</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arte comestible: http://www.chilango.com/restaurantes/nota/2011/08/02/arte-comestible <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Sobre un cuarto de cartulina blanca realicen una pintura tipo bodegón o naturaleza muerta, pueden emplear pinturas Politec o Vincy, pinceles y un godete. Indique que primero deberán hacer un boceto a lápiz y que su obra preferentemente tenga relación con la cultura y tradiciones culinarias de su comunidad a la que pertenecen, Sugiera que recuerden y recurran a aquello que les inspiren las imágenes vistas en su indagación por la web y si es necesario reforzar la idea del bodegón en el arte, pueden recurrir nuevamente a este breve artículo para contextualizar: <ul style="list-style-type: none"> - http://www.elclauastro.edu.mx/clastronomia/index.php/investigacion/60-el-bodegon-modernidad-y-tradicion-el-arte-y-la-comida-de-leonardo-da-vinci-a-ferran-adria <p>c) <i>Mostrar, observar y comentar:</i> Es importante que durante o al final de las actividades, estas sean presentadas al grupo, es decir que haya un momento de presentación y observación, donde el alumno pueda apreciar en el trabajo de sus compañeros y el suyo, aquellos elementos disciplinares involucrados.</p> <p><u>Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Presenten sus trabajos a sus compañeros montando una pequeña galería con ellos, comenten sobre sus elementos visuales que los componen, significados, la técnica y materiales empleados, así como los desafíos de su proceso. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 8:</p> <p>d) <i>Actividad de estudio: Indagación teórica o informativa de la disciplina artística:</i> Se busca completar la experiencia práctica para que se vuelva educativa, para ello el alumno debe comprender, contextualizar y nombrar aquello trabajado en la exploración y para ello llevará a cabo actividades que implique la consulta de información, diálogo grupal, explicaciones por parte del docente de ser necesarias.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: recurra con sus alumnos a consultar su libro Apuntes de Artes Visuales de primer año. Trabaje y comente con ellos los contenidos y actividades de la sesión 2, 3 y 4 del bloque 1 (p. 11-19) donde comprenderán la importancia de la imagen como herramienta del lenguaje visual, el símbolo como un recurso importante de la vida del hombre y los elementos que conforman una imagen. tras esta actividad comente con ellos qué de lo que investigaron en la actividad guarda relación con lo trabajado en su libro, si pueden reconocer en los ejemplos de obras visuales que encontraron los elementos aprendidos sobre la imagen <p>e) <i>Notación informada:</i> Consiste en dar un breve espacio al final para comentar todo lo que notaron en cuanto a elementos del lenguaje artístico explorado, sus producciones presentadas y la asignatura de trabajo.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pinturas de "Bodegones" <p>Cartulinas.</p> <p>Lápices, pinturas y pinceles.</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Comenten sobre lo aprendido en la actividad de estudio y establezcan relaciones con sus trabajos visuales realizados. después lleve la reflexión a otro nivel cuestionándoles sobre aquellas formas de arte relacionadas a la comida que salen del formato tradicional de la pintura, la fotografía y la imagen simple, por ejemplo pregúnteles sobre el <i>Eat Art</i> y sus diferentes manifestaciones como la instalación, el happening y el performance donde el alimento es un elemento visual determinante que lleva consigo una carga simbólica en la obra y su significado. Si no encontraron este tipo de prácticas en su indagación por la web, vuelvan a ella y revisen y revisen el texto de la página: <p>- http://elchefencucasa.com.mx/la-comida-y-el-arte--http://historiasdearte.blogspot.mx/2010/11/eat-art-el-arte-que-se-come.html</p> <p>También puede mostrar como complemento algunos trabajos como los de Daniel Spoerri, Antoni Miralda y Dorothée Seltz en:</p> <p>- http://goyo-vigil.blogspot.mx/2011/08/daniel-spoerri-1930-bodegones-para.html - http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/miralda-gustibus-non-disputandum - http://www.dorothee-selz.com/en/sculptures/Paris_FIAC.php</p> <p>Al final haga alguna pregunta para la reflexión como: ¿Qué papel juega el símbolo en una obra de arte del tipo que sea?, ¿Cómo puede el alimento como elemento visual de una obra artística, servir como símbolo?</p> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	
<p>CIERRE: Experimentación y composición</p> <p>Sesión 9 a la 12</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 9:</p> <p>1. <u>Poniendo en relación los elementos de la exploración artística aprendidos con el o los trabajos o prácticas artísticas que inspiran el proceso creativo:</u></p> <p>En este momento de la fase se pretende orientar los aprendizajes artísticos desarrollados hasta el momento hacia la composición de una obra final que los contenga. La obra puede haberse visualizado previamente por el docente quien ha planeado las actividades y guiado el proceso bajo ciertos parámetros, no obstante esto no es determinante ya que hasta este momento el proceso pudo haber llevado por rumbos inesperados o hacia esta etapa final, consumarse de otro modo. Si bien las obras que seleccionó el docente sirven como guía para planear el proceso de indagación, ésta sólo es una guía, ya que la activa participación del alumno, hará de éste una aventura que se asemeja a un viaje sin rumbo fijo, es decir, no se puede predecir ni pretender que el alumno llegue en sus producciones a lo que el maestro ha concebido inicialmente al seleccionar ciertas obras de su interés. El rumbo pues dependerá de las propias necesidades, sentimientos, emociones, vivencias e imaginación de cada uno de los alumnos y el grupo en su conjunto, así mismo, dependerá de las percepciones, experiencias y aprendizajes que los alumnos fueron adquiriendo durante el proceso, y, que cosecharán y pondrán en juego hacia el final de la indagación. Aun así, los elementos ofrecidos, dispuestos y propuestos por el docente harán que se cumpla con la finalidad del mismo y se asemejará mucho a estas obras, pues el alumno encontrará en ellas elementos para identificarse con el trabajo de los artistas y sus propios procesos creativos, gracias al trabajo que ha llevado a cabo de la mano de su profesor y compañeros.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <p>a) <i>Recordar lo que ya se sabe.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Pida a los alumnos que hagan una lista de aprendizajes de las exploraciones con los lenguajes artísticos, en este caso de teatro, danza y artes visuales, puede hacer a manera de “lluvia de ideas” un cuadro de tres columnas para clasificarlos e irlos comentando y recordando con ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Lluvia de ideas” y cuadro de

	<p>b) <i>Indagar información adicional que se requiera. Búsqueda de puntos de intersección entre las disciplinas artísticas que se están trabajando, respecto a lo que pretende que realicen los alumnos como producción artística.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Busque puntos de intersección entre las disciplinas artísticas que trabajó, respecto a lo que pretende que realicen los alumnos. Para ello, revise los contenidos de sus programas de artes de las disciplinas involucradas que puedan servir de contexto al alumno en la experimentación y composición de su obra y adquirir las nociones adicionales que requieran, si considera que hacen falta, para llevarla a cabo. Si requiere otra información no disponible en los programas de telesecundaria, puede auxiliarse de la web u otro medio informativo que sirva a su fin. Por ejemplo, en este caso, las obras que han inspirado la secuencia transversal fueron, la danza de Jiri Kilián "Birthday" en danza; para teatro, el performance de Andy Warhol "Burger", las obras visuales de Daniel Spoerri, Antoni Miralda y Dorothée Selz y "EsCena sobre la Mesa" producción de Nicole Saucedo, espectáculo interdisciplinario de danza contemporánea que involucra teatro proyecciones audiovisuales, pintura y fotografía, encontramos que, en todos los casos. Como es posible advertir en ellas, el uso del alimento en tanto noción o materialmente, está presente como un elemento estético y simbólico, así como el de la mesa y sus utensilios (mantel, platos, cazuelas, cubiertos etc.), todos ellos, elementos integrales de la obra misma y que en algunos casos se vuelven un objeto mediador de la acción o significado de la obra, ya sea entre el artista y su obra o el espectador y la obra. Con base a éste punto de encuentro y el tipo de relaciones que usted ha observado que se usan en cada una de esas obras, busque nutrir de más información al alumno, para después llevarlo a la experimentación, por ejemplo: <p><i>Teatro:</i></p> <p>"Burguer" de Andy Warhol es un video de poco más de cuatro minutos que podría considerarse un performance que documenta acciones asociadas un ritual, el de comer una hamburguesa de una empresa transnacional. Andy Warhol aparece caracterizado como un personaje de la sociedad norteamericana, usa cabello rubio y traje, se muestra en solitario sentado frente a la mesa donde solo hay una bolsa que contiene la hamburguesa y una botella de cátsup. El personaje se muestra casi sin expresión facial pero con cierta sensación de hastío y desenfado medio sínico. Realiza todo el ritual de comer, desde el desempaque de la hamburguesa, la preparación hasta la ingesta de la misma, al final se limpia con una servilleta y regresa la basura de papel y cartón a la bolsa que estruja entre sus manos mostrando la relación entre consumo y desecho. Su valor puede radicar más en el simbolismo oculto detrás del ritual que en las acciones mismas. Se percibe por ejemplo una atmósfera de vacío y soledad que puede reflejar la sociedad capitalista de consumo de comida rápida y alimentos no nutritivos acompañada de la nula relación humana poco nutritiva y también desechable como la hamburguesa y su empaque promovida por estas sociedades de la vida apresurada e individualista que asecha el mundo global actual. Todos estos elementos ofrecen elementos para la reflexión que contrastan con otra concepción de la comida familiar donde la mesa se vuelve un espacio de intercambio, convivencia, reflejo de la cultura sobre lo que se consume y lo que nutre no solo el cuerpo sino la relación humana. Llevar al alumno a pensar en el ritual de comer lleva implicaciones éticas y políticas y para ser representadas mediante el arte y en este caso mediante ya se ha visto en la fase anterior con el reconocimiento del símbolo en artes visuales pero no es exclusivo para ésta disciplina, se encuentra también en las demás artes usando su propio lenguaje y medios de expresión. Para llegar a todo ello, en este caso a través del teatro, con este ejemplo de obra de Warhol, se requiere que el alumno comprenda algunas nociones sobre narrativas no verbales, contenido que puede revisarse con los alumnos en el libro Apuntes de Telesecundaria de Teatro I en la sec. 3 del Bloque 1 (p.34-39). Así mismo, dado que se busca la convivencia e intercambio entre los diferentes lenguajes artísticos en una producción híbrida, en este caso entre teatro, danza y artes visuales también pueden revisarse los contenidos de la sec.5 del Bloque 2 (p.77-79) sobre la comprensión del uso de los personajes en otras formas de expresión artística. Puede revisar estos contenidos, comentarlos y hacer que piensen en un personaje que se relacione con la temática nodal y piensen sobre cómo podrían hacer una narrativa no verbal de él valiéndose sólo de movimientos, gestos, uso del espacio, tiempo y situación imaginaria que vive.</p>	<p>aprendizajes desarrollados sobre las tres disciplinas artísticas.</p> <p>Bitácoras.</p> <p>Pizarrón</p>
--	---	---

Danza:

En las escenas seleccionadas de “EsCena sobre la Mesa” es evidente la mediación corporal con objetos como una mesa y un mantel, los movimientos coreográficos son principalmente grupales y coordinados con algunos momentos de expresión libre no coordinada pero realizando una misma acción, hay gran energía en la danza aunque el clima es de seriedad y más simbólica que narrativa, también hay elementos teatrales y visuales que coadyuvan a crear estos significados y simbolismos. En “Birthday” ocurre también la interacción con objetos pero en este caso con el alimento, ollas y cazuelas. Durante la escena elegida sólo participan dos bailarines caracterizados con vestuario aristocrático y mantienen un diálogo de acciones muy teatral, jugueteo y sátiro que narra una historia con un contenido simbólico que inicia con la lectura de una receta de cocina y muestra la relación entre los personajes mientras cocinan un pastel, hay manipulación de la masa y los ingredientes como la harina, los utensilios y cazuelas y se percibe una clara tensión juguetona de lucha entre los dos personajes al estar cocinando y la manera de hacer las cosas con base en la receta que están siguiendo. En ambos casos, hay una clara correspondencia corporal ante el estímulo sonoro o música de la obra y el movimiento, se usa mucho la flexión, extensión en la acción de jalar, aventar o lanzar diferentes objetos, la rotación por ejemplo al girar con todo el cuerpo o sobre el piso con todo el cuerpo, el uso de extremidades como brazos y piernas e incluso todo el cuerpo para explorar con los objetos y relacionarse con ellos. Con base en estas observaciones del docente, la información que puede revisar con sus alumnos pueden ser de su libro Apuntes de Telesecundaria de Danza I (p.41-56), los temas sobre las **posibilidades expresivas del cuerpo, a partir de la exploración con estímulos externos como son los sonoros (música), táctiles (objetos) y visuales (pintura, fotografía etc.)**. Puede hacer una lectura comentada y hacer preguntas como ¿qué elementos pueden intervenir y facilitar el significado de una danza?

Artes Visuales:

Daniel Spoerri aunque es bailarín, se ha involucrado con las artes visuales y el tema del alimento, sus utensilios, el comer mismo y los desperdicios del ser humano como motivación de sus obras con gran contenido simbólico alrededor de estos temas. Ha sido un pionero y gran exponente del **Eat Art** o arte comestible y sus obras van desde la arquitectura, la pintura, cuadros pintados y hechos a base de objetos reales, e incluso, con la participación de personas a través de **instalaciones y performances** donde los asistentes son comensales. Por su parte, Antoni Miralda es un artista visual que igualmente se ha involucrado en esta forma de arte donde usa la **instalación, la intervención** y el **performance** como medio expresivo para mostrar la relación entre ritual y comida desde una perspectiva también ética y política. Finalmente Dorothee Selz se ha interesado también en los alimentos como elemento central y materia prima de sus obras para exaltar su alta la riqueza visual y colorida que pueden ofrecer a la vista y los sentidos que la degustan, su mirada va más hacia la estética del alimento aunque también con ello desvela elementos de reflexión sobre la variedad y riqueza cultural implícita en los alimentos para **significar espacios** también mediante instalaciones donde coloca creativamente diversos tipos de alimento sobre grandes mesas y **estructuras** que forman **espacios casi arquitectónicos y escultóricos** muy atractivos a la vista. Para contar con más elementos para la comprensión del alumno hacia su proceso de composición puede recurrir a la sec. 2 del Bloque 5 de su libro Apuntes de Telesecundaria de Artes Visuales I (p.202-224), donde encontrarán **formas de arte en relación al espacio natural** por ejemplo el **Land Art** y específicamente en la sesión 76 (p.213 y 214) donde se habla sobre la **instalación artística** y el **ready made**. Así mismo puede ser de utilidad recordar lo referente al símbolo como elemento inherente a la imagen y lenguaje visual y de otros lenguajes artísticos ya revisado en la exploración (p. 11-19). Puede hacer una revisión breve y comentar con los alumnos sobre si han visto formas de arte visual de este tipo y que las describan y que recordando sus cuadros bodegones que pintaron en la fase 2 de la secuencia y los menús familiares que diseñaron, piensen si podrían llevar eso que quisieron transmitir a otro nivel de representación visual, es decir, de qué otro modo podrían mostrar eso mismo que quisieron comunicar o decir para generar otro tipo de experiencias en los sujetos.

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 10:

2. Preparación y calentamiento interdisciplinario:

El propósito de esta actividad es la preparación para el trabajo artístico, es decir, que el alumno se muestre más concentrado, sensibilizado y dispuesto al trabajo. Se intenta que el alumno pueda conectarse con su cuerpo, sus pensamientos y emociones de tal manera que se sienta relajado, presente y participativo en las actividades posteriores. Se sugiere realizarlas siempre al inicio de cada sesión o previo al trabajo artístico, si se deseara trabajar música también involucrar el uso de la voz y sonoridad en estos ejercicios que puede inventar el docente o también pueden encontrarse algunos en los Apuntes de Música de telesecundaria. Aunque pueden seleccionarse nuevamente algunas actividades propuestas en sus Apuntes de telesecundaria de Artes, Danza y Teatro citados en la segunda fase, se sugiere, en este momento de la indagación, para dar continuidad a las actividades y experiencias que se van generando, regresar a las nociones nodales de biología que detonaron las exploraciones en teatro, danza y artes visuales. Por ejemplo:

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Pida a los alumnos que parados en círculo vayan dando toquecitos en todo su cuerpo desde la punta de su cabeza y poco a poco hasta abarcar todo sus partes. Después en parejas vaya guiando a los alumnos para que hagan un pequeño masaje a su compañero que involucre su cabeza, cara, cuello, hombros, espalda, hasta llegar a sus pies, antes de cambiar de rol diga sacudan de él todas las energías negativas que puede haber en su cuerpo y frotando sus manos para producir calor lo coloque después sobre sus ojos, su frente y su pecho.
- Actividad 2: Pida que caminen por el espacio sin establecer relación con nadie, sólo siendo conscientes del espacio, su marcha y la presencia de sus otros compañeros, después pida que establezcan sólo contacto visual con sus compañeros con quienes se vayan cruzando, después pida que al contacto visual sumen una gestualidad y actitud corporal que transmita una emoción o sensación que usted les indique por ejemplo miedo, alegría, flojera, entusiasmo etc. Finalmente, pida que establezcan contacto con los compañeros con quienes crucen tocándose con alguna parte de su cuerpo y que su desplazamiento sea el de bailarines de una danza. Use música de fondo.
- Actividad 3: Jugar a “*Ensalada o platillo de...*”. El juego consistirá en asignar a cada integrante del grupo un nutriente (proteína, carbohidrato etc.) o bien un tipo de alimento (fruta, pierna de pollo etc.). Pida que caminen formando una gran rueda giratoria y permanezcan atentos a la escucha de cuando el docente diga “ensalada de...” seguido de una palabra como frutas cítricas, verduras, vegetales y proteínas o carbohidratos con leguminosas por ejemplo. Al escuchar la indicación, los alumnos que pertenezcan a la categoría de alimentos citados entren dentro del círculo que simulará ser un gran plato. Cuando el maestro diga “Plato del bien comer” todos los integrantes deberán entrar al plato.

3. Experimentación y composición:

En estas actividades se pretende que el alumno ponga en juego los elementos de los lenguajes adquiridos durante la exploración artística y la indagación teórica adicional para jugar con sus posibilidades hacia una nueva situación planteada. La idea será llevarlos a un plano menos figurativo y más abstracto de los lenguajes artísticos donde habrá un momento de improvisación como parte importante del proceso creativo de una obra y que consiste en que se empleen libremente las nociones y posibilidades de los diferentes lenguajes para estimular sus ideas creativas y concebir en un segundo momento la creación de una obra propia concreta. Aquí también se pretende que el alumno haga una selección de sus experimentos e introduzca la noción de partitura, reconozca su necesidad en la composición y la lleve a cabo para concretar la idea creativa de su propia obra. Ésta consiste en el registro gráfico que le permitirá seleccionar, describir, visualizar y reproducir lo que se quiere expresar desde las diferentes disciplinas artísticas. Al mismo tiempo, desarrollará una comprensión de las acciones y descifrado de las mismas que le dará conciencia sobre su hacer creativo dejando de ser un hacer por hacer o sin sentido. La composición comprenderá la articulación, intercambio, integración y ejecución de estas partituras en una obra creativa concreta final híbrida o interdisciplinaria.

Ejemplos de actividades sugeridas:

a) *Pensando el arte como solución de la indagación-secuencia:* En este momento lo que se buscará es que el alumno comience a visualizar una producción o composición propia, pero de la cual no tiene el referente que el docente sí y lo podrá llevar por diversos caminos. recordemos que el docente seleccionó previamente alguno o varios trabajos artísticos de su interés para guiar la indagación. No obstante se trata que el alumno llegue por sí solo a una composición propia como culminación de la indagación artística que detonó el proyecto nodal. Al final, los alumnos podrán identificarse de alguna manera con dichos trabajos seleccionados por el docente que le serán revelados al final, ya que verá reflejado en ellos su propio proceso. En éste momento el alumno deberá tener claro lo que busca con su propia composición respecto al propósito de indagación, el significado y simbolismo que habrá en ella y cómo pueden cobrar forma al poner en juego los nuevos conocimientos con que ahora cuenta, así como la guía y consignas que reciba de su maestro y los recursos materiales de que dispone para llevarlo a cabo. Esta actividad se compone principalmente de un diálogo entre docente y alumno para inspirar y motivar la composición de su obra.

- Actividad 1: Realice las siguientes preguntas y dialogue con sus alumnos sobre cada una de ellas:

- ¿Cuál es el propósito de nuestra indagación?

En el libro de ciencias se plantea que el propósito del proyecto nodal es “que los alumnos pongan en práctica e integren los conocimientos trabajados en el bloque II. La elaboración de una guía alimentaria para su familia, los llevará a conocer los recursos y tradiciones alimentarias de la región. Con base en ellos diseñará un modelo que contribuya a mejorar la alimentación familiar. Por lo anterior, el tema de investigación es la salud”. Es posible que se reflexione en torno a elementos importantes de dicho propósito que pueden exaltar el valor de la tradición ligada al ritual mexicano de la alimentación familiar o en casa que va desde poner la mesa, la preparación de los alimentos representativos de nuestra región como la tortilla por ejemplo y aquellos que componen una alimentación balanceada y saludable en un platillo diario.

- ¿Cuál sería entonces las posibles situaciones que tendría que mostrar nuestra obra?

Puede que al reflexionar sobre esta pregunta se llegue a la conclusión de que puede contener situaciones como poner la mesa, preparar ciertos alimentos ligados a nuestra cultura y son base de nuestra alimentación, el servir a la familia un menú balanceado y el ritual mismo de la tradición de comer en la mesa en familia.

- ¿Cuántas partes o momentos podríamos identificar entonces?

Quizá logren coincidir en que podrían ser tres tiempos como lo es la preparación previa de la alimentación como lo es poner la mesa. Otro momento sería la preparación misma del alimento, ese momento donde se decide lo que es mejor y lo que estará presente en la mesa familiar, un último momento sería el comer en la mesa como familia.

- ¿Cuál sería el mensaje de nuestra obra, el simbolismo y significados detrás de cada uno de sus momentos?

La presencia de una mesa como origen y lugar donde ocurren acciones ligadas a la nutrición, la mesa puede ser vista como el lugar de la nutrición entendida ésta no solo como corporal sino también de la relación humana familiar que conlleva la convivencia y el cuidado de la salud. La presencia física del alimento como elemento simbólico visual presente que puede hablar por sí mismo de sus variedades, posibilidades de combinar y su riqueza o pobreza nutrimental y cultural implícita en ellos como para nosotros es el maíz y la tortilla y cómo la coca cola por ejemplo también podría decir mucho por sí sola de su valor nutrimental, cultural y social en la actualidad.

❖ **Concepción de la obra grupal y las relaciones interdisciplinarias en su composición.**

Bitácoras.

- ¿De qué manera se involucrarían las tres disciplinas artísticas que hemos trabajado en una misma obra? ¿Qué te sugiere el nombre que lleva nuestra secuencia de indagación artística “Menú servido en tres tiempos”?

Pueden llegar a la conclusión de que cuentan con más posibilidades de las que creían para poder transmitir todas las cosas que se han reflexionado mediante este diálogo. En este momento no solo cuentan con el conocimiento específico de la asignatura de biología sobre cómo es una alimentación balanceada y adecuada sino que cuentan con tres lenguajes diferentes al científico que bien podría solo transmitirse mediante una exposición para expresarlo como es el corporal a través de la danza y el teatro y el de las artes visuales en sus diversas posibilidades. Recuerde que cuentan con detonadores simbólicos específicos y situacionales con las que deberán experimentar. De esta manera pueden llegar a la conclusión de que podrían mostrar cada uno de los momentos de la obra que han pensado incluyendo los cuatro lenguajes, es decir incorporando la danza para expresar acciones y emociones que han explorado, el teatro mediante las narrativas no verbales y representación de acciones y situaciones que han aprendido y el montaje de obras visuales como el de una instalación, así como el uso de sus pinturas realizadas que llevan significados implícitos sobre el nodo transversal y pueden ser parte escenográfica de su producción, así como una composición plástico-visual o una instalación lo que quede al final como evidencia de lo que sucedió en el desarrollo de la misma. Con todos estos elementos y su guía para la reflexión pueden concebir la estructura de su producción a partir de estos tres momentos o tiempos identificados y cómo interactuarían entre sí las diferentes disciplinas artísticas.

- ¿Con qué elementos contamos hasta el momento y cuáles más necesitaríamos para llevarlo a cabo?

Pueden hacer una lista de recursos de todo tipo resultantes de sus productos de aprendizaje de las sesiones anteriores como recursos expresivos narrativos en danza y teatro, los menús familiares balanceados de comida, desayuno y cena, la gráfica o guía visual sobre el plato del bien comer, y sus pinturas realizadas en artes visuales. Pueden quizá llegar a la conclusión que necesitan incorporar el alimento real a su composición, variedad de alimentos de acuerdo al plato del bien comer y otros que quizá permitan reflexionar sobre su poco valor nutrimental como lo es la comida rápida y que se abordó también en el bloque de aprendizaje de Biología. También pueden darse cuenta de que requieren de los objetos para relacionarse con ellos ya sea mediante la danza o el teatro y de lo cual ya leyeron en la actividad dos del segundo momento de esta fase como puede ser un mantel, una mesa, la masa para las tortillas, una máquina de hacer tortillas por ejemplo.

- Actividad 2: Con todos los elementos resultantes del dialogo anterior, reúna los recursos que requiere para la experimentación-composición y que es posible y recomendable usted ya tenga previstos como lo es un mantel grande que se emplea en la obra “EsCena sobre la mesa” y una mesa. En vez de receta de cocina la gráfica a color impresa del plato del bien comer del libro de ciencias del alumno (p.126), y en vez de masa para un pastel rodillos e instrumentos de repostería, como muestra la obra de Jiri Kilián, una maquinita para hacer tortillas y masa de maíz. También use algunas cazuelas, cucharas y utensilios de cocina cotidianos, así como platos vasos y utensilios que se usan en la mesa al comer como se observa en la obra de Warhol y Spoerri.

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 11:

- b) *Experimentación e improvisación interdisciplinaria. Poner en juego los elementos del o los trabajos o prácticas artísticas seleccionadas, y de la exploración, en las diferentes disciplinas artísticas involucradas:* Consiste en poner en juego los elementos de la exploración y los adquiridos durante la indagación teórico-práctica de las disciplinas artísticas que se han trabajado. Aquí se incorporarán los elementos presentes e identificados en los trabajos o prácticas seleccionados por el docente para experimentar y componer con ellos.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Por la cantidad de alumnos de un grupo, el tiempo disponible y asegurarse que todos experimenten con todos los objetos y disciplinas artísticas se sugiere hacer un "circuito de experimentación" con los objetos y elementos técnicos o de ejecución de las obras elegidas en tres grandes equipos. Para ello divida el grupo en tres grandes equipos y distribuya el espacio en tres zonas o estaciones de experimentación donde habrá objetos para relacionarse desde uno o varios lenguajes artísticos.

Para cada estación habrá una consigna concreta para experimentar de acuerdo a una situación planteada resultante del diálogo de la actividad anterior. Una vez comprendido los elementos que pondrán en juego en cada una de las estaciones pida a los equipos que empiecen en una de ellas y que a la voz de cambio avancen a la siguiente, así, hasta haber atravesado las tres estaciones. Como podrá observarse, poco a poco se busca acercar al alumno a la idea compositiva que se tiene, es decir la que inspiró al docente las obras que seleccionó pero que no obstante llegará a una resolución grupal propia.

Será importante que de espacios de observación a los equipos de lo que ocurre en cada estación, puede por ejemplo decir "alto estación 1" y que en este momento se detengan a observar el trabajo de sus compañeros en las otras dos estaciones y así alternadamente de manera que todos puedan experimentar y observar las experimentaciones de los otros equipos.

Ejemplo de cómo podría llevarse a cabo:

Estación 1:

(PONER LA MESA) 1	
OBJETOS RELACIONALES	Mantel o tela grande, una mesa y sillas.
LENGUAJE DE EXPERIMENTACIÓN	Danza/Teatro (narrativas no verbales).
SITUACIÓN IMAGINARIA (Consigna)	Recuerda las exploraciones que hicimos sobre la planta que forma parte de la cadena alimenticia y que en este proceso llega hasta los humanos ya sea en su forma natural o como parte del organismo que forma parte de nuestra alimentación y da energía y movimiento a nuestro cuerpo. Busca contar una historia de este proceso de la nutrición desde la naturaleza hasta la mesa y cuerpo del hombre. Usa los objetos para darles diferentes significados y funciones.
ACCIONES PARA EXPERIMENTAR	<p>Mesa: Cargarla y colocarla en un punto, apoyo con los brazos y hacer cambios de apoyo con uno y otro, rodearla, meterse debajo de ella, explorarla con las piernas y el cuerpo desde abajo, subirse sobre ella experimentar sentados, acostados y parados.</p> <p>Mantel o tela: Sostener, lanzar arriba, poner sobre el piso, jalar, encogerlo, estirarlo, producir pequeños brincos en dos pies (como la planta en la fase de exploración) con él, meterse debajo, rodar sobre él, envolver o tapar los cuerpos, colocarlo sobre una mesa.</p> <p>Sillas: cargarla, correr con ella, cambiarla de sitio, rodearla, sentarse, girar sobre ella, jugar con las piernas, colocarla junto a la mesa.</p> <p>Que contenga secuencias de movimiento grupales coordinadas y libres y uso del espacio personal y externo.</p>

Estación 2:

❖ **Circuito de experimentación interdisciplinaria**

Espacio despejado dividido en tres estaciones (sectores)

De acuerdo a la estación (situación/disciplina), los recursos sugeridos en las tablas.

(EN LA COCINA) 2	
OBJETOS RELACIONALES	Una mesa con elementos de cocina (cazuelas con tapas, cucharas, la tabla o gráfica del "Plato del bien comer", masa y máquina para tortillas, botella de agua pura y botella de Coca-Cola, un alimento chatarra y una lechuga por ejemplo).
LENGUAJE DE EXPERIMENTACIÓN	Danza /Teatro (narrativas no verbales).
SITUACIÓN IMAGINARIA (Consigna)	Ocurre en la cocina una discusión familiar juguetona entre mamá y papá al preparar la comida y tomar decisiones sobre lo que se comerá siguiendo la tabla del plato del bien comer. Los hijos colaboran y participan con los papás en la discusión y el juego haciendo que estos se desesperen cada vez más, la cocina se vuelve un caos divertido. Al final obtienen un plato del bien comer.
ACCIONES PARA EXPERIMENTAR	Seguir la lista del bien comer, amasar, hacer tortillas, jugar con la comida, levantar y bajar las tapas de las cazuelas de alimento, pelear y decidir entre un alimento y otro Que contenga secuencias de movimiento grupales coordinadas y libres.
<i>Estación 3:</i>	
(LA HORA DE COMER) 3	
OBJETOS RELACIONALES	Una mesa grande con sillas alrededor y cerca de ella vasos, platos y cubiertos desechables (al menos en este primer momento). Alimentos del "Plato del bien comer" que se servirán y consumirán en la mesa.
LENGUAJE DE EXPERIMENTACIÓN	Teatro (narrativa no verbal, performance ritual).
SITUACIÓN IMAGINARIA (Consigna)	Se monta la mesa con los alimentos. Los comensales son una familia que participa del ritual tradicional de una comida familiar en la mesa. Usarán solo la narrativa no verbal. Pueden incorporar elementos visuales como imágenes o palabras escritas y de ser necesario palabras o frases cortas habladas. Puede sugerir que alguien puede comenzar sirviendo de las cazuelas de la cocina, a los platos, y de ahí, representar el ritual completo de lo que creen debería mostrarse. Una vez concluido podrían quedarse estáticos por un rato, la acción se detiene y tras unos segundos alguien mirando fijamente al grupo dice el nombre de la obra, por ejemplo. También puede reflexionar brevemente con los alumnos de que lo que contarán con sus acciones puede abrir una ventana de reflexión ética, política y social sobre lo que es México a través de observar a una familia, una <i>microsociedad</i> que puede, en el ritual de la alimentación, del acto de sentarse frente a la mesa a comer, dejar entrever muchas cosas de su cultura, ideología y modos de ser y hacer en sociedad.
ACCIONES PARA EXPERIMENTAR	A partir de una narrativa no verbal desarrollen una secuencia de acciones ligadas a la actividad alimentarse en familia. Servir, preparar su plato, comer, interacción con los otros comensales, gestualidades que demuestren actitudes, pensamientos, emociones y relación con un espacio y tiempo determinado.
<i>Recomendaciones generales::</i>	
El docente podría:	
✓	Hacer una lista de las acciones que observó que realizan los bailarines en las obras dancísticas que inspiraron su planeación del proceso creativo a través de la indagación y para cada una pida que los alumnos nombren las posibilidades tipo de movimiento que estaría asociadas a ellas. Puede poner las palabras en el pizarrón y que los alumnos comenten las posibilidades de movimiento que aprendieron

durante la exploración y que guardan relación con ellas (*flexión, extensión, desplazamiento, giro, caída, pausa activa* etc.). Asimismo que piensen que otras acciones a su vez pueden realizarse con la cara, los brazos, piernas, cabeza, hombros etc. (*gestos*) para enriquecerlas, es decir simultáneamente a su realización.

- ✓ Dar una consigna general para la experimentación con los objetos, la primera sería ¿Cómo puedo relacionarme con una mesa/mantel, cazuela, masa de maíz etc. dancística y teatralmente? y así con cada estación. Antes de empezar recordar a los alumnos que no pierdan de vista experimentar con las acciones para cada estación y la situación dada y las diferentes posibilidades de movimiento que pueden darse.
- ✓ Pedir a los alumnos que al hacer su experimentación presten mucha atención a la música que escucharán buscando dar la cualidad adecuada a cada uno de sus movimientos de acuerdo a las emociones y sensaciones que les transmita (se recomienda que use la pieza musical de la obra en que se inspiró el docente).
- ✓ En cuanto al material considerar que de preferencia deberá tener tres mesas o tablonos plegables o incluso escritorios que pueda conseguir en su escuela y tres telas o manteles iguales. Asegurarse que sean grandes y de material resistente para cuidar la seguridad de los alumnos.
- ✓ Dado que en esta fase se busca que las artes trabajen juntas, pedir a los alumnos que incorporen a su experimentación los elementos dancísticos y teatrales narrativos aprendidos asociados a intenciones y emociones, así mismo que jueguen con los elementos materiales para formar cuadros o escenas visuales como se trabajó en la primera fase de la secuencia pensando en que cada movimiento genera imágenes como si fuesen cuadros o fotografías. También recordarles lo aprendido sobre las instalaciones como espacios resignificados donde la disposición, acomodo y uso de los elementos cobran un sentido y donde ellos son los participantes que habitarán ese espacio para generar experiencias grupales e individuales. El uso de la música de fondo facilitará su proceso creativo e imaginativo con base en sus propósitos, emociones y sensaciones que desean transmitir.
- ✓ Poner la música y que comiencen a experimentar dando de 5 a 10 minutos a cada experimentación.

c) *Notación, selección, composición y partitura*: En este momento se pretende que los alumnos reconozcan los elementos de la experimentación donde se improvisó en gran medida poniendo en juego los conocimientos aprendidos sobre los lenguajes artísticos con respecto al propósito de la indagación. A partir del reconocimiento, estarán en condiciones de hacer una selección de ellos, definir una estructura y hacer una partitura que les ayude a visualizarla y hacerla concreta para luego volverla a llevar a cabo, repetirla con precisión integrándola en una composición híbrida, es decir, que integre las disciplinas artísticas involucradas en el proceso.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Sentados en círculo comenten sobre las experiencias vividas durante la experimentación con los objetos, acciones y situaciones dadas, pida que los alumnos comenten por equipo e individualmente lo que hicieron en las diferentes estaciones y cómo se sintieron y fue su experiencia. Pida que comenten sobre los elementos técnicos de las disciplinas artísticas que notaron que pusieron en juego, por ejemplo, con respecto a los movimientos dancísticos realizados, las acciones y características del manejo de los personajes interpretados y la disposición de los objetos y los cuerpos en relación en las diferentes acciones que fueron dando escenas, cuadros o imágenes visuales. También pida que comenten sobre aspectos más subjetivos como las emociones, sentimientos que experimentaron y si les fue evidente las funciones simbólicas de algunos objetos y sus posibles significados que les transmitieron.

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

Sesión No. 12:

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Hecho lo anterior, pida que los alumnos se vuelvan a agrupar por equipos de acuerdo con la estación que más haya atrapado su atención, sin limitarlos, procure que sea más o menos equitativo el reparto para cada estación y que consideren el número de personajes más idóneo que pueden al mismo tiempo interactuar en un mismo momento de lo que será su obra de acuerdo a las situaciones planteadas para cada una. Una vez hecho el reparto, pida que se reúnan por estaciones y que comenten de entre sus ideas que les surjan y las experiencias que tuvieron durante la experimentación para seleccionar de entre ellas las que consideren mejor, así como organizarlas. A partir de ello deberán regresar nuevamente a la experimentación en su estación para trabajar estas ideas, definir las y hacer los ajustes necesarios, una vez que los hayan repetido varias veces y lo tengan claro. El docente deberá estar atento a los equipos para auxiliar con las dudas que les surjan de igual manera ya cuando todos los equipos se encuentren llevando a la práctica sus acuerdos, ponga nuevamente la música de fondo de la obra para que continúen por un rato más concretando sus ideas y las ajusten a la música. Es importante considerar que el tercer momento de la obra no llevará música por lo que su fuerza deberá centrarse en la narrativa no verbal de las acciones y los elementos visuales. • Actividad 3: Una vez que el docente se percate que todos los equipos se han puesto de acuerdo y han definido sus secuencias de acciones y/o movimientos, pida que ahora realicen una partitura visual de lo que presentarán a sus compañeros. La partitura consistirá en idear una manera de asentar el orden y estructura de elementos dancísticos y/o actorales y visuales que los componen. Pueden usar trazos, símbolos, dibujos e incluso palabras que les permitan reconocer y recordar el orden y modo de ejecución todos los elementos de su composición. Existen formas concretas y especializadas para cada disciplina artística de hacer una partitura ya sea de movimiento o musical, en caso de teatro recibe otro nombre que es guion, y en artes visuales se recurre a los esqueletos estructurales o bocetos. No obstante la intención de la actividad es que reconozcan su utilidad y función dentro del proceso creativo de una composición y basta con que ellos inventen y determinen sus propios códigos para llevarla a cabo. Una vez realizada su partitura pida que vuelvan a hacer un ensayo de su ejecución. <p>NOTA:</p> <p><i>Orientación para el docente para guiar la experimentación-composición:</i> La idea será, salvo lo que pueda surgir o haber surgido en el proceso, llevar al alumno a realizar una danza contemporánea en la primera estación, en la segunda se añadirá a la danza, la teatralidad a través de la narrativa no verbal y en la tercera estación se busca que realicen un performance ritual similar al que Andy Warhol realiza comiendo una hamburguesa, o la obra de Daniel Spoerri que convirtió una sala de arte en un restaurante donde entonces los espectadores se volvieron comensales y participantes activos de la instalación y de la obra misma. Bajo esta idea deberá guiar y orientar a los alumnos para que independientemente de la disciplina artística que predomine en su experimentación y composición, traten de incorporar acciones, movimientos y gestualidad, que conciben el espacio y tiempo donde se llevan a cabo esas acciones, los objetos y escenografía que lo acompaña y cómo interactuarán con ellos, que definan la secuencia de las acciones, es decir, cuál será la historia y el mensaje mudo que se estará transmitiendo, en una narrativa ya sea dancística, visual, teatral o híbrida que contenga un planteamiento inicial, desarrollo, nudo o conflicto y un desenlace. También pida que definan a cada uno de los personajes y quien los realizará, y busque cada uno indagar y cuestionarse, cómo es físicamente, que emociones siente, que está pensando y haciendo y cómo lo hace, cómo se mueve y se comporta. Al final en lo visual y plástico, con las “sobras” se habrá montado una instalación de la que ellos mismos son creadores y partícipes. Asimismo lo visual participará en los diferentes cuadros (imágenes) o escenas de la misma obra y su escenografía que la acompaña. Hacer una revisión de los contenidos e información provista en los bloques 2, 3 y 4 de los Apuntes de telesecundaria de Teatro I será de mucha utilidad al docente para guiar a los alumnos en el proceso sobre estos elementos mencionados.</p> <p>d) <i>Concebir el tipo de producción artística grupal (integración de la composición):</i> Se busca que tanto los lenguajes artísticos como las composiciones realizadas se integren en una misma obra, cuya unidad cobre un sentido y significado conjunto. Para ello se propone llevar al alumno a la concepción de la misma como un todo integral a partir de la reflexión, el diálogo y el conocimiento que ya han someramente adquirido sobre las prácticas artísticas</p>	<p>❖ Composición de los tres momentos de la obra (producción artística grupal)</p> <p>Espacio despejado</p> <p>Recursos de las estaciones de experimentación y otros que consideren necesarios.</p>
--	---	--

	<p>contemporáneas que apuestan más hacia la hibridez y fusión de las disciplinas en el arte y otras áreas de conocimiento, hacia su contenido simbólico y significación de los elementos que la constituyen más que en su técnica, donde los procesos y la indagación para llegar a ella son parte esencial de su valor y donde más allá del producto y la perfección o perpetuidad o permanencia de la obra, se busca la generación de experiencias en los sujetos. Las obras en este sentido pueden por tanto ser efímeras y quedar solo registro de la misma.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: 1 conduzca un diálogo de reflexión con sus alumnos a partir de lo vivido hasta el momento. Puede generar las preguntas que considere más adecuadas para conducir al alumno a su idea pero permitiendo también abrir el diálogo hacia sus propias inquietudes y propuestas. Algunas preguntas sugeridas son: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué posibilidades visualizan para articular nuestros tres escenarios con que hemos trabajado en una sola obra artística interdisciplinaria y darles un sentido de acuerdo a nuestro propósito de indagación? - Con base en nuestro propósito ¿Qué buscaríamos provocar en el espectador y de qué manera se involucraría o qué papel jugaría él y nosotros en nuestra obra? - ¿Qué tipo de prácticas artísticas hemos involucrado en nuestra indagación hasta este momento en cuanto a danza, teatro y artes visuales? - ¿Qué te sugiere una obra artística <i>danza-instalación performance</i> respecto a lo que hemos hecho? - Qué les sugiere el nombre de la secuencia de indagación artística: “Menú servido en tres tiempos”, ¿Qué otros nombres se les ocurren que podrían ser adecuados • Actividad 2: Tras el dialogo y reflexión promovido, lleve a los alumnos a estructurar una unidad compositiva donde definirán cómo se integrarán y relacionarán las composiciones que ya tienen, si habrá un anunciante entre cada tiempo de la obra y si llevará algún nombre cada uno, que definan la situación general en que se desenvolverá la obra, el contexto donde se desenvuelve, el escenario, su escenografía y qué papel desempeñarían a nivel práctico y a nivel simbólico. Piensen la manera en que podrían por ejemplo incorporarse sus pinturas o bodegones que realizaron y formar parte de la <i>danza-instalación performance</i>, también piense sobre la disposición del espacio, si serán tres estaciones o una sola que se irá transformando y por lo tanto si ocuparán tres mesas o solo una, qué alimentos o en qué consistirá el menú o plato del bien comer que se consumirá en el tercer tiempo de la obra y cómo podrían organizarse respecto a su manejo en escena. Para hacerlo puede realizar una partitura gráfica de la obra completa donde estarán incluidas las partituras concretas de los tres tiempos de la obra. También es posible que hayan decidido que no todos los integrantes del grupo entrarán a escena sino que algunos serán coordinadores o facilitadores de los participantes, algunos se encargarán de la escenografía o bien el manejo del audio o música, las luces, el telón o lo que requiera la idea que han concebido, así como de dar difusión, hacer algún tipo de invitación o publicidad e invitar a miembros de la comunidad, compañeros y maestros de la escuela. Sugiera también que alguien se encargue de la documentación de la obra, es decir la toma de fotografías o video. • Actividad 3: Teniendo claro lo anterior organice y prevea con sus alumnos los preparativos. Asegúrese por ejemplo de los alimentos necesarios para llevar a cabo la preparación y consumo de los mismos al efectuar la obra, también considere el uso de una vajilla de platos reales y cubiertos, recomiende que los alimentos que elijan sean preparados de tal manera que solo requieran mezclar, combinar y servir y sea práctico y no costoso. Todos estos aspectos deben estar contemplados y llevados a la clase para la próxima sesión de trabajo de la secuencia. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	<p style="text-align: center;">❖ Integración de la composición interdisciplinaria</p> <p>Espacio despejado</p> <p>Recursos de las estaciones de experimentación y otros que consideren necesarios.</p>
--	--	---

TERCERA FASE: COMUNICANDO LA EXPERIENCIA

PROPÓSITO: Comunicación y reflexión sobre la solución artística de la secuencia-proyecto. Llevar lo aprendido a la solución y cumplimiento del propósito de la indagación.

NÚMERO DE SESIONES: 3 (13 a la 15)

MOMENTO DE LA FASE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA Y NUMERO DE SESIÓN	ACTIVIDADES	COMPOSICIONES O PRODUCCIONES DE LA INDAGACIÓN Y RECURSOS A EMPLEAR
<p>INICIO: Comunicación de la composición o producción artística de la indagación</p> <p>Sesión 1</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 13:</p> <p>1. Preparación o calentamiento interdisciplinario: El propósito de esta actividad es la preparación para el trabajo artístico, es decir, que el alumno se muestre más concentrado, sensibilizado y dispuesto al trabajo. Se intenta que el alumno pueda conectarse con su cuerpo, sus pensamientos y emociones de tal manera que se sienta relajado, presente y participativo en las actividades posteriores. Se sugiere realizarlas siempre al inicio de cada sesión o previo al trabajo artístico, si se deseara trabajar música también involucrar el uso de la voz y sonoridad en estos ejercicios que puede inventar el docente o también pueden encontrarse algunos en los Apuntes de música de Telesecundaria. Aunque pueden seleccionarse nuevamente algunas actividades propuestas en sus Apuntes de telesecundaria de Artes, Danza y Teatro citados en la segunda fase, se sugiere, en este momento de secuencia, para dar continuidad a las actividades y experiencias que se van generando, regresar a las nociones nodales de biología que detonaron sus composiciones. Por ejemplo:</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Pida a los alumnos que distribuidos en el espacio y acostados en el piso se relajen y tomen una posición cómoda, una vez relajados y con los ojos cerrados pida que extiendan sus manos y deposite unas pasitas de chocolate, después pida que lo lleven a su nariz, lo huelan y después a su boca, que sientan como se activa su sentido del gusto empezando por el aroma, la salivación, que sientan como en su boca se funde su sabor con su saliva que sientan como participa su paladar, su lengua, sus dientes, sus mejillas, que perciban el bocado convertido en bolo alimenticio dentro de su boca y lo traguen sintiendo como se desliza por su garganta, pida que traten de estar atentos a todas las percepciones durante su tránsito, como llega al estómago vaya refiriéndose a cada una de las partes de su cuerpo donde se hace presente su paso, pregunte si pueden ser conscientes de los movimientos, reacciones y sensaciones corporales que les produce el funcionamiento de sus órganos internos y su aparato digestivo. Finalmente y después de amplio espacio de permitirles estar atentos a sus percepciones y sensaciones pídale que se concentren en sentir la energía que llega a todas las partes de su cuerpo, sus sentidos y órganos, en todo su cuerpo. Pida que abran los ojos lentamente y se vayan incorporando y guarden esas experiencias sensoriales en su mente, así como concentrar toda la energía en sus dos manos colocadas sobre su estómago y la lleven por todo su cuerpo como si dieran un suave masaje a todo su cuerpo. <p>2. Montaje y ajustes: En este momento se pretende que hagan la preparación y últimos ajustes y ensayos para presentar su obra.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p>	<p style="text-align: right;">❖ Montaje escenográfico de la producción artística interdisciplinaria</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Planee el día o momento en que se presentará a la comunidad el trabajo realizado, pueden elaborar invitaciones o hacer una campaña de difusión sobre la misma. Lleven a cabo la presentación de acuerdo a lo consensado. • Actividad: Pida a los alumnos que preparen el espacio-escenario y escenografía de su presentación, la disposición de los objetos para su momento de intervención. Una vez hecho hagan un ensayo general. <p>3. Presentación o comunicación: En este momento se pretende que el alumno presente su composición grupal cuyo valor no radica en el aplauso o exhibición de la misma como fin, sino en todo el proceso vivido, en hacer público lo privado para que el arte cumpla su función social como parte de un proyecto cuya temática o problema que aborda es de interés social global y pueda llevar a la reflexión y transformación no de la sociedad, pero sí de ellos mismos respecto a la temática abordada, respecto al arte y generar reflexiones en otros..</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividad:</u> Dependiendo cuál hayan sido los acuerdos y arreglos del grupo presenten y documenten su obra (toma de video y fotografía). <p>4. Notaciones grupales: La notación en éste momento consistirá de igual manera en dar un breve espacio al final para comentar todo lo que notaron en cuanto a elementos del lenguaje artístico explorado, sus producciones presentadas y la asignatura de trabajo. No obstante la harán abierta al público invitado quienes podrán escuchar sobre el proceso creativo de su obra, así como invitar a los asistentes a dar sus opiniones, emociones, experiencias y reflexiones que les fueron promovidas y sirva a los alumnos en un momento posterior para valorar el impacto de su trabajo respecto a sus propósitos sin que ello signifique que lo califiquen. Llegado a éste momento los logros del grupo y objetivos de aprendizaje de las disciplinas de trabajo se ha cumplido y la obra solo será la evidencia de ello, sin que exista la posibilidad de pensar en una obra buena o mala.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividad:</u> Una vez concluida la obra puede hacer una invitación a los asistentes que así lo decidan, a quedarse a una charla de retroalimentación con el grupo donde pueden compartir su proceso creativo y propósito y recibir comentarios, preguntas e impresiones. Agradecer su asistencia y participación por completar el sentido de su obra y trabajo. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	<p>Recursos acordados y los correspondientes a los tres momentos (estaciones).</p> <p>Invitaciones.</p> <p style="text-align: center;">❖ Presentación y apreciación de la producción artística interdisciplinaria</p> <p>Escenografía.</p> <p>Asistentes a la presentación.</p> <p>Equipo necesario para la documentación de su presentación (cámara de video o fotográfica).</p>
<p>DESARROLLO: Revelación</p> <p>Sesión 2</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 14</p> <p>1. Lo que hacen otros artistas: Se busca en esta actividad que el alumno pueda ver su proceso creativo y su obra en la de los artistas de las diferentes disciplinas. Consiste en que el docente muestre a sus alumnos las obras que lo inspiraron para la planeación y guía de la indagación desde el arte, es decir, lo que estuvo detrás todo ese tiempo y sirvió al docente para guiar a sus alumnos por su propio proceso creativo y son la inspiración indirecta de la producción grupal a la que se llegue. Así mismo que comprenda las prácticas artísticas desde una perspectiva amplia que no solo se limita a los cánones y espacios tradicionales del arte clásico sino comprendan como se han movido con el tiempo hacia nuevas formas de creación y representación. Al llegar a este momento el alumno habrá avanzado en su proceso de indagación y creación artística desde las formas más miméticas y tradicionales del arte hasta formas más abstractas e híbridas que podrán darle elementos para un juicio estético, valorativo</p>	

y apreciativo del arte más amplio, informado y cercano a sí mismo y menos fragmentado. Podrá adquirir una visión del mundo y el conocimiento como una unidad, incluido en éste conocimiento el de las artes, reconociéndolas como también productoras de conocimiento al igual que las disciplinas científicas y sociales, y que estas no se encuentran separadas, lejanas o ajenas a ellos y su realidad de la que forman parte sino todo lo contrario. De esta manera, a través de las experiencias generadas por este tipo de procesos de indagación artística, se busca que el alumno vaya adquiriendo formas de pensamiento más complejo sobre la realidad y el mundo del que forma parte, y donde, a su vez, las artes puedan pensarse desde otros lugares así como estar presentes y generarse en cualquier espacio que las detone.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad: El maestro mostrará a los alumnos la o las obras que inspiraron indirectamente las producciones de los alumnos. Para ello y dependiendo su tipo, deberá disponer de una manera para presentárselas, puede ser un proyector, una computadora o lo que requiera para este fin. No deberá dar ninguna indicación a los alumnos más que la de sólo pedirle que se reúnan a observar y poner atención a lo que se les va a mostrar. En este caso los videos que se mostrarán son:

- *Daniel Spoerri: Non solo Eat Art*. Recuperado de:

<https://www.bing.com/videos/search?q=daniel+spoerri+youtube&qvnt=daniel+spoerri+youtube&view=detail&mid=11EFC10D4ED5BD1C345A11EFC10D4ED5BD1C345A&FORM=VRDGAR>

- Espectáculo de Danza "Escena sobre la mesa". Recuperado de:

<https://www.bing.com/videos/search?q=EsCena+sobre+la+mesa&&view=detail&mid=D9452D9B434F113C495DD9452D9B434F113C495D&rvsmid=09C8C405BBA0AEE9B76C09C8C405BBA0AEE9B76C&FORM=VDFSRV&fsscr=0>

- EsCena Trailer. Recuperado de:

<https://www.bing.com/videos/search?q=EsCena+sobre+la+mesa&&view=detail&mid=15B888BB89C75C21AB0215B888BB89C75C21AB02&rvsmid=09C8C405BBA0AEE9B76C09C8C405BBA0AEE9B76C&FORM=VDMCNL&fsscr=0>

- El plato fuerte. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=wKn1LQmq5wU&index=4&list=PLThNQ6MobAJ-aBo70KYLOPQTgJ_cyYCq5

- Andy Warhol eating a hamburger. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ejr9KBQzQPM>

2. Apreciación de mi composición o producción desde las artes:

En este momento de la secuencia se pretende que el alumno pueda mirar nuevamente su producción bajo los referentes de lo que han hecho los artistas de los trabajos mostrados. Podrá identificarse en ellas y valorar su propio trabajo al hacer notaciones sobre lo que observó en ellas, no solo en un sentido formal de la disciplina, sus técnicas y su lenguaje, si no desde un plano reflexivo que lo lleve a cuestionamientos de orden ético, estético y político que podrá relacionar o contrastar con los de su obra grupal. Promover las reflexiones respecto al arte en un sentido ético permite que el alumno se plantee cuestionamientos sobre su actuar y el de los demás y sus implicaciones al ser todos uno con los demás y la realidad que compartimos. La reflexión estética permite que el alumno aprecie los elementos compositivos de una obra, su organización y disposición que causen en él experiencias subjetivas y estéticas ligadas al gusto o disgusto de la misma. Finalmente la dimensión política reflexiva permite llevar a los alumnos a un posicionamiento en el mundo y su realidad y a la acción transformadora. Revelar implica en este sentido completar un aprendizaje, quitar un velo, ver con claridad lo que antes no veía pues cuando el alumno es capaz de reconocerse a sí mismo y su proceso vivido en una obra, estará rompiendo las barreras de pensamiento que lo separan del arte y sus capacidades de crear y expresar. Al mismo tiempo desarrollará un

sentido de apreciación y valoración informada de diversas prácticas en el arte y emitirá juicios informados que coadyuvaran al desarrollando un propio pensamiento artístico.

Ejemplos de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Comente con sus alumnos sus impresiones y lo que observaron en las obras de los artistas mostrados. Puede guiar la reflexión con algunas preguntas como:
 - En cuanto a la danza EsCena sobre la Mesa de Nicole Saucedo: ¿Que observaron?, ¿De qué crees que trata el fragmento visto de la obra?, ¿Qué cualidades de movimiento identificaste? ¿Cómo se emplean los objetos en la obra observada o que funciones desempeñan? ¿Qué trasfondo simbólico y de significado encuentras en la obra a nivel ético y político? ¿En qué podría relacionarse o diferenciarse su obra grupal? ¿Por qué se llamará EsCena sobre la mesa? ¿Qué elementos hacen que una danza sea contemporánea? ¿Cómo interactúan otras disciplinas artísticas en ella?
 - Danza, en cuanto a la obra de Jiri Kilián "Birthday": ¿De qué crees que trata el fragmento visto de la obra?, ¿Qué cualidades de movimiento identificaste? ¿Cómo se emplean los objetos en la obra observada o que funciones desempeñan? ¿Qué trasfondo simbólico y de significado encuentras en la obra a nivel ético y político? ¿En qué podría relacionarse o diferenciarse su obra grupal? ¿Por qué se llamará Birthday? ¿Cuáles y Cómo interactúan otras disciplinas artísticas en ella?
 - Artes visuales, en cuanto al trabajo que realiza Daniel Spoerri: ¿Cuál es su preocupación al involucrase con la comida y los desperdicios en su obra? ¿Qué trasfondo simbólico y de significado encuentras en la obra a nivel ético y político? ¿Qué elementos de los trabajados en artes visuales durante la indagación encuentras en sus obras y cuáles son fuera de lo común por ejemplo en sus cuadros? ¿De qué manera un cuadro con restos de comida y objetos de mesa cobran valor artístico? ¿Qué opinas de que una obra visual pueda consistir en un espacio donde las personas asistan y se vuelvan participes de la misma como en su obra del restaurante? ¿De qué manera una instalación puede involucra a los espectadores y volverlos parte de la obra?
 - Teatro, en cuanto al performance "Burguer" de Andy Warhol: ¿En qué consiste o de qué trata? ¿Qué elementos artísticos de los aprendidos durante la indagación identificas? ¿Qué trasfondo simbólico y de significado encuentras en la obra a nivel ético y político? ¿En qué sentido podrías encontrar similitudes y diferencias respecto a su obra grupal y más específicamente hacia el tercer tiempo? ¿Será considerado arte lo que hizo Warhol y por qué lo crees?
- Actividad 2: Tras la reflexión, pida a los alumnos que hagan una indagación en la web para aprender más sobre prácticas artísticas contemporáneas en la danza, el teatro y las artes visuales y terminar de comprender mejor o resolver las dudas que les hayan surgido tras la reflexión y el vínculo que todo ello tiene con su obra. Pueden indagar sobre la instalación, el performance, el happening, las intervenciones y otras formas de arte efímero y expandido por ejemplo en diferentes disciplinas. En su libro Apuntes de Artes Visuales I pueden encontrar información útil sobre estas tres prácticas en la sesión 53 *Arte y Consumo* del Bloque 4 (p.160).

3. Volver a mirar mi composición o producción. Perspectiva y prospectiva:

En éste momento se trata de que el alumno piense el arte desde el arte y comprenda cómo es que éste puede existir, permanecer o transformarse en el tiempo. Ponerlo en perspectiva y prospectiva será de gran utilidad para guiarlo hacia estas reflexiones. Apreciar y valorar una obra o composición artística, implica emitir juicios no solo de gusto, estéticos sino también formales en relación con la disciplina artística y su propio lenguaje, así, implica ponerla en perspectiva con otras obras, lo que convalida su valor de alguna manera, así como pensarlas en prospectiva, es decir, pensarlas en escenarios y posibilidades distintas de las que fueron concebidas. Poner una obra no solo en perspectiva a su propio contexto sino también pensarla en

	<p>prospectiva, equivale a encontrar una de las más valiosas fuentes de inspiración que anima a los artistas para seguir creando y desarrollando más obras, mejorar sus técnicas o transformarlas.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 3: Pida a los alumnos que una vez con todo el panorama que ahora tienen sobre lo que hicieron, lo que hacen los artistas y las formas en que las prácticas artísticas se manifiestan hoy en día, piensen o planteen algunas preguntas sobre que se les antojara de su obra modificar o mejorar, o si tuvieran la oportunidad de llevarla a otro nivel, cómo lo harían. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	
<p>CIERRE: Metacognición y cierre de la secuencia-indagación</p> <p>Sesión 3</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 15</p> <p>1. <u>Integrando disciplinas y aprendizajes. Nombrar, describir y contextualizar mi composición o producción artística (cédula):</u></p> <p>Se busca en este momento que los alumnos, tras la notación y retroalimentación que hicieron de su obra grupal, vuelvan a mirar lo que hicieron, lo nombren y contextualicen para que quede documentado y cerrado su proceso de indagación y creación artística interdisciplinaria.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 1: Lo que se pedirá a los alumnos es que hagan la contextualización de su producción final, involucrando las tres disciplinas. Reflexionarán sobre todo el proceso que dio lugar a la misma, las motivaciones, las ideas que buscaron transmitir con el tema que se abordó, cuál fue la participación e influencia de cada uno de sus autores, el impacto que en ellos generó y el impacto que deseaban transmitir, que ideas, valores e influencias sociales, culturales, religiosas o políticas la motivaron o inspiraron, etc. También pueden incluir a esta contextualización una descripción de sus tres momentos e interpretación sobre los mismos para orientar al espectador sobre líneas de apreciación específicas y la manera en que están presentes las distintas disciplinas artísticas. Finalmente qué aprendieron de toda la indagación, desde la cuestión temática o conceptual, la forma de representación y sus elementos estéticos y simbólicos presentes, así como lo artístico y su proceso, técnicas y materiales empleados en los diferentes lenguajes y sus productos obtenidos. Este texto puede redactarse conjuntamente con su ayuda en el pizarrón y una vez hecho escribirlo en sus bitácoras, ello conformará la cédula de su trabajo artístico. Actividad 2: Pida a los alumnos que definan el nombre de su producción artística, si se queda con el nombre inicial que planteó el docente o si le pondrían otro. <p>2. <u>Metacognición y cierre de la secuencia-indagación. Describir, analizar y reflexionar sobre todo el proceso, las experiencias y los aprendizajes:</u></p> <p>Es importante que al final se tenga con los alumnos una charla de intercambio de experiencias y aprendizajes que tuvieron. Es importante que reflexionen éste, más que sobre la composición y cómo se fue produciendo conocimiento en cada una de las disciplinas que se entrecruzaron. Cuando el alumno es capaz de evocar lo que le sucedió, lo que le pasó, lo que descubrió y le transformó de alguna manera, es que esto se vuelven realmente una experiencias y un aprendizaje.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 1: Regrese a las preguntas del punto no. 2 del tercer momento de la primera fase de la secuencia: <i>Reflexión y reconstrucción del proceso de la primera fase</i>, actividad sugerida 2 (p. 5), y pida que vuelvan a responderlas considerando si podrían reafirmar o cambiar sus respuestas con base en lo vivido y lo que saben 	<p style="text-align: center;">❖ Cédula de la producción artística</p> <p>Pizarrón.</p> <p>Bitácoras.</p>

ahora. Las preguntas fueron: ¿Puede el arte estar presente y cercano a nuestra vida, cómo?; ¿Cuáles pueden ser los detonadores o motivaciones de los artistas para crear obras?; ¿Quiénes pueden crear artísticamente y por qué lo crees? Comenten y de ser necesario escriban en sus bitácoras.

- Actividad 2: Con apoyo de sus bitácoras promueva el diálogo reflexivo y rescaten el proceso, sus dificultades y cómo las resolvieron, sus aprendizajes y experiencias personales y como grupo, y la trascendencia que tienen a su realidad, comunidad y contexto. Escriban en su bitácora sus reflexiones finales. Pueden colocarse en círculo para tener esta charla basándose en algunas preguntas como:
 - ¿Cómo fue tu experiencia?
 - ¿Qué es lo que más te gustó?
 - ¿Qué dificultades enfrentaron y cómo las resolvieron?
 - ¿Qué aprendiste?
 - ¿Qué trascendencia tiene todo esto en tu propia vida y contexto, cómo lo relacionas o podrías emplearlo?
 - Si pudieras definir en una palabra o frase corta nombrar cómo te sientes o con qué te quedas al final del proceso creativo vivido ¿Cuál sería?

ANEXO 3: SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA TIPO 3

EJEMPLO MUESTRA

NOMBRE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL:	<i>“Una propuesta de arte comprometido”</i>
DETONADOR DE LA INDAGACIÓN:	Reflexión, concientización e indagación artística sobre una temática de relevancia social para dar una respuesta desde y a través del arte en paralelo con el trabajo de otra asignatura.
MOMENTO EN QUE PODRÍA REALIZARSE:	Durante el tiempo disponible a la semana para la asignatura de Geografía y el correspondiente a la asignatura de Artes de acuerdo a la dosificación horaria de telesecundaria, primer grado.
DURACIÓN:	18 sesiones/clase de 48 min c/u donde 5 a la semana se tomarán de Geografía (1 diaria de lunes a viernes) y 2 de Artes (martes y jueves).
INTERDISCIPLINA ARTÍSTICA:	Teatro, Artes Plásticas, Música y Danza.
TRANSVERSALIDAD / NODO(S):	Geografía: Contaminación y deterioro ambiental.
TIPO DE COMPOSICIÓN ARTÍSTICA:	Libre
PROPÓSITO GENÉRICO DE LA SECUENCIA:	Propiciar experiencias donde los alumnos vivan procesos creativos que les brinden herramientas teóricas y metodológicas en torno a la producción artística con sus diferentes disciplinas y generen al final una composición artística libre como solución a un propósito de indagación ligado a un problema o tema de interés global. En el proceso se trabajará de la mano con otra asignatura (nodal), donde se tejerán relaciones transversales que posibiliten la interdisciplina artística dentro de la práctica y el proceso creativo para el desarrollo de aprendizajes paralelos y conjuntos.
PROPÓSITO CONCRETO DE LA INDAGACIÓN:	Que los alumnos realicen composiciones libres empleando los lenguajes de las artes como vías de comunicación y expresión para informar y concientizar sobre las formas de contaminación, el deterioro ambiental y sus consecuencias.
PREGUNTA CARDINAL DE INVESTIGACIÓN:	<i>¿De qué manera las artes han problematizado y trabajado con el tema de la contaminación y el deterioro ambiental y cómo podría yo también hacerlo para informar y concientizar a mi comunidad sobre él?</i>

DESARROLLO:

PRIMERA FASE: TEJIENDO CONEXIONES

PROPÓSITO: Sensibilización y búsqueda de relaciones de conocimientos, saberes, puntos de vista e ideas sobre la temática o problema detonador de interés global, así como su conexión con las artes. Búsqueda de nodos, inicio de la indagación.

NÚMERO DE SESIONES: 3

MOMENTO DE LA FASE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA Y NUMERO DE SESIÓN	ACTIVIDADES	COMPOSICIONES O PRODUCCIONES DE LA INDAGACIÓN Y RECURSOS A EMPLEAR
<p style="text-align: center;">INICIO: Conectando con el nodo</p> <p style="text-align: center;">Sesión 1</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 1:</p> <p>1. <u>Orientar la mirada:</u> Se pretende con esta actividad que los alumnos observen el panorama de aprendizaje que ofrece la asignatura que se vinculará y trabajará simultáneamente con Artes, en este caso Geografía. La manera propuesta para generar este vínculo interdisciplinario será identificar sus componentes para mirarla como una secuencia transversal de indagación artística que, en su proceso permita desarrollar aprendizajes paralelos en ambas asignaturas. Alumnos y maestro conjuntamente organizarán los momentos de la secuencia de indagación de acuerdo a la ruta temática que marca la secuencia de aprendizaje de Geografía para desarrollar sus contenidos y propósitos que simultáneamente permita vivir un proceso creativo y llegar a una composición artística. En este sentido una secuencia de aprendizaje larga de cualquier asignatura puede convertirse en un detonador para llegar a una solución desde el arte en doble sentido, para las artes y para la asignatura en juego (nodal).</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <p>a) <i>Visualizar mis nodos-motivos de indagación:</i> En este momento se busca que el alumno tenga claridad sobre lo que podrá aprender en Geografía y cómo se desarrollará este proceso.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Revise el contenido de la asignatura de Geografía y cómo se encuentran organizado. Deberán hacer un reconocimiento del tema y propósito la secuencia nodal, así como la agrupación por subtemas que la componen. Guíe al alumno con algunas preguntas y vayan tomando notas o haciendo un apunte gráfico, puede ayudarlos haciéndolo conjuntamente en el pizarrón: - ¿Cuál es el nombre de la secuencia? <p>Esta información la encontrarán al principio: “Deterioro y preservación del ambiente”</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En cuántas sesiones se divide? ¿Cuántas sesiones/clase tenemos para abordarlas? <p>Podrán contar que la secuencia se divide en 8 sesiones, y con ayuda del docente saber que de acuerdo a la dosificación de telesecundaria cuentan con tres semanas para trabajar la secuencia (Semana 13 a la 15) que contempla 9 horas/clase para</p>	<p style="text-align: center;">❖ Identificación del nodo transversal. Apunte gráfico.</p> <p>Libros del alumno Geografía Vol. I</p> <p>Pizarrón.</p> <p>Bitácoras</p>

	<p>geografía, así como dos horas/clase en cada una para la asignatura de Artes, dando como total 15 sesiones de trabajo disponibles para trabajar la secuencia transversal. La dosificación, así como los recursos y materiales de telesecundaria de los tres grados se encuentran en la página oficial. En este link puede consultarse la programación: http://www.telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/programacion/index.php</p> <p>- ¿Cuál es el tema general, el propósito y los subtemas que se abordarán?</p> <p>El tema general está relacionado con los aprendizajes esperados en el alumno, lo cual en este caso sería el deterioro ambiental asociado a la contaminación, sus diferentes tipos y fuentes que la provocan, así como las consecuencias, no solo a nivel global sino en su contexto inmediato y las medidas que podrían tomarse para detenerlo y preservar el ambiente. Hacia la última sesión de la secuencia se encomienda una tarea concreta a los alumnos para aplicar lo aprendido y contribuir así con su medio ambiente lo cual podría identificarse como la finalidad o propósito de la indagación artística.</p> <p><i>b) Definiendo las etapas y propósito de la secuencia transversal mediante una ruta general de trabajo:</i> En este momento se busca que el alumno tenga claridad sobre las pautas que darán pie a un proceso de indagación artística, definiendo las etapas de la secuencia transversal de la cual no sabrán el cómo o a qué llegarán en el terreno artístico, pero que descubrirán en el camino por donde los lleve la indagación.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Para hacer una dosificación y organización del trabajo de las sesiones que a su vez comprenderá lo que será la secuencia transversal en su trabajo simultáneo con las artes. Se propone que hagan una guía y tomen nota de ella con algunas preguntas que faciliten la tarea. Guíe a sus alumnos con algunas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las partes en que se divide la secuencia de aprendizaje 6 de Geografía <i>Deterioro y preservación del ambiente?</i> <p>Aquí podrá guiarlos a que observen que cada secuencia de aprendizaje se divide en cuatro momentos marcados con subtítulos rojos y que son: <i>para empezar, manos a la obra, lo que aprendimos y para saber más</i>. Pueden revisar el tipo de contenidos y actividades que se plantean y deducir lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la lógica o razón de ser de estos momentos respecto al tema de la secuencia? <p>Con esta pregunta podrá guiar a sus alumnos a que se den cuenta que en <i>para empezar</i> se plantea el tema o propósito general que abordará la secuencia, es como un inicio o introducción donde se define el concepto central, en este caso la contaminación y el deterioro ambiental; en <i>manos a la obra</i> se tocan varios subtemas que componen el tema general, es como un desarrollo del contenido de los contenidos de la secuencia; finalmente en la sección <i>lo que aprendimos</i> se lleva al alumno a la aplicación de su nuevo conocimiento a su realidad concreta como parte de los aprendizajes esperados. Dependiendo la asignatura, en algunos casos se enfoca a resolver un problema planteado al inicio de la secuencia como es el caso de la sección <i>resuelvo el problema</i>, o hacia la búsqueda de alternativas para aplicar ese conocimiento en la sección <i>para que me sirva lo que aprendí o lo que puedo hacer hoy</i>, en el caso de Geografía hay una clara tendencia en las sesiones a orientar al alumno hacia la concientización y su fomento sobre los temas trabajados proponiendo actividades de información, comunicación o acción social en muchos casos. Finalmente, en la sección <i>para saber más</i>, ofrece fuentes de consulta de información adicionales al alumno para ampliar sus conocimientos adquiridos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo podrían servir de guía la estructura de los contenidos identificada en la secuencia de Geografía para abordarse y mirarse como una secuencia transversal con Artes que nos lleve a una indagación artística paralela? <p>Con esta pregunta pida a los alumnos que se enfoquen al contenido que se aborda en cada sesión de la secuencia y que identifiquen algunos elementos para distribuirlos o dosificarlos, es decir, cuál de ellas corresponde al nodo detonador de la</p>	
--	--	--

indagación (sesión 1), en dónde identifican lo que sería el propósito o reto de la secuencia (sesión 1 y 8), cuáles y cuantas sesiones corresponderían al desarrollo y procesos de los aprendizajes paralelos en ambas asignaturas de la secuencia transversal y qué subtemas se estudiarán en cada una (sesiones 2,3,4,5,6 y 7). Aun cuando los alumnos no tengan claro cómo o a dónde los llevará la indagación artística, si debe tener claros los momentos y detonadores temáticos de la misma y generarse en ellos un interés por adentrarse en la aventura. Pueden realizar una lista como la siguiente:

- Título de la secuencia: *Deterioro y preservación del ambiente.*
- Tema General: El deterioro ambiental y la contaminación.
- Propósito de la secuencia (aprendizajes esperados) y producto de aprendizaje (sesión 1 y 8):

Propósito (aprendizajes esperados):

"Conocerás los diferentes problemas ambientales que afectan el planeta. Para ello analizaras imágenes y datos de diferentes situaciones relacionadas con la contaminación del agua, el aire y el suelo. También investigarás sobre los problemas de contaminación de tu localidad. Finalmente analizarás los problemas ambientales que se presentan en las ciudades".

SECUENCIA 6



Deterioro y preservación del ambiente

En esta secuencia conocerás los diferentes problemas ambientales que afectan al planeta. Para ello analizarás imágenes y datos de diferentes situaciones relacionadas con la contaminación del agua, el aire y el suelo. También investigarás sobre los problemas de contaminación de tu localidad. Finalmente, analizarás los problemas ambientales que se presentan en las ciudades.

Producto:

"Elaboren una campaña para que la escuela, su comunidad, sus amigos y familiares, conozcan las causas del deterioro ambiental y los problemas que genera"

SECUENCIA 6

>>> Lo que aprendimos ¡Todos contra el deterioro ambiental!

SESIÓN 8



1. Elaboren una campaña para que la escuela, su comunidad, sus amigos y familiares conozcan las causas del deterioro ambiental y los problemas que genera; para ello realicen las siguientes actividades:

- Organicense en cinco equipos y de los siguientes problemas ambientales elijan uno.
 - > Contaminación del aire (efecto invernadero).
 - > Calentamiento global (cambio climático global).
 - > Contaminación del agua (continental, oceánica).
 - > Degradación del suelo (pérdida de fertilidad y erosión).
 - > Pérdida de biodiversidad (flora y fauna).
- Definan un objetivo para la campaña, por ejemplo: dar a conocer el problema mostrando sus causas y consecuencias, invitar a participar en acciones concretas o pedir propuestas de solución para reducirlo o evitarlo.
- Diseñen el medio que utilizarán para la campaña, por ejemplo: cartel, dibujo, folleto, volante, periódico mural, *collage*, ensayos, carta al público o a las autoridades, la que prefieran. Todo les puede servir, por ejemplo, el dibujo que elaboraste al inicio de la secuencia.
- Recopilen información y seleccionen la que les puede ser útil para elaborar su material, pueden consultar los libros de la biblioteca de aula y la biblioteca escolar, así como páginas de la Internet como www.pnuma.org, www.greenpeace.org.mx, www.fundaciónnatura.org, en las cuales pueden obtener imágenes y artículos del deterioro y preservación del ambiente.
- Piensen en la mejor forma de difundirlo en su casa, escuela o comunidad. Si son acciones definan dónde y cuándo las van a llevar a cabo, y lo más importante de todo ¡realicenlas!
- En la medida de lo posible, organicense con otros grupos y maestros.

- Subtemas:

Sesión 1: Qué es el deterioro ambiental y la contaminación.

Sesión 2 y 3: Contaminación atmosférica y el calentamiento global (El efecto invernadero)

Sesión 4: La contaminación del agua.

Sesión 5: Contaminación del suelo.

Sesión 6: Problemas ambientales de una ciudad.

Sesión 7: Causas del deterioro ambiental y cómo preservar el ambiente.

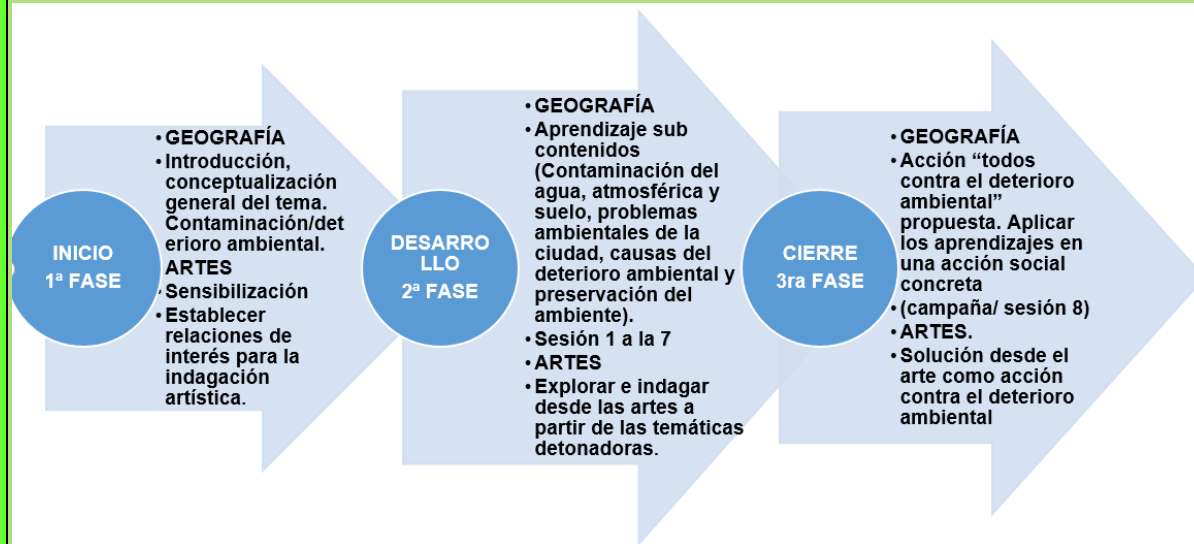
CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

<p>DESARROLLO: Sensibilización. Interdisciplina simple o relacional</p> <p>Sesión 2</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 2:</p> <p>1. Establecer conexiones de interés entre disciplinas: En este momento se buscará establecer la conexión entre la asignatura que facilitará el acceso al trabajo artístico buscando que mediante la actividad lúdica se genere un interés y necesidad sobre las temáticas detonadoras y reconozca su importancia como tema de indagación en ambas asignaturas y que pueden trabajar de la mano.</p> <p>a) Sensibilización artística (acercamiento lúdico a las artes con relación al nodo): Identificados los momentos y detonadores temáticos de lo que será la secuencia transversal de indagación artística (propósito/inicio-desarrollo-cierre/producto), promueva una actividad lúdica que detone el interés en el alumno sobre el tema, al tiempo que le permita vislumbrar relaciones con las disciplinas artísticas de donde nacerá su propia voluntad y necesidad de internarse en la empresa de aprender. El juego que el docente invente, se sugiere esté pensado en una situación imaginaria que se plantee al alumno respecto a la temática de la secuencia nodal (Geografía) y a su vez, que se vincule de alguna manera a las artes o los lenguajes artísticos para crear una sensibilización tanto temática como artística.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Juego “<i>Los osos polares</i>”. Esta actividad lúdica consistirá en el juego tradicional de las sillas donde los participantes giran alrededor de ellas al ritmo de una música, cuando ésta se detiene, tendrán que sentarse en una silla e irán eliminándose poco a poco en tanto el número de sillas disminuye en cada ronda. La variante o contextualización que se dará a este juego para cumplir su propósito formativo es la siguiente: <ol style="list-style-type: none"> 1. Vean el video: <i>Oso polar y el calentamiento global</i>. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=e3C6V7tpo_Y&nohtml5=False 2. Use tantas sillas como alumnos menos una. Distribuya las sillas en un espacio amplio de trabajo despejado, no deberán estar acomodadas en forma tradicional de hilera, sino ocupando todo el espacio disponible. 3. Pida a los alumnos que imaginen que son los osos polares del video y que las sillas son su hábitat natural, los polos glaciares de la tierra con grandes bloques de hielo que poco a poco desaparecen por el calentamiento de la tierra fusionándose con las aguas oceánicas. 4. Usando el audio musical del video pedirá a los alumnos que se conviertan en esos osos del video. Plantee la situación general de que piensen, actúen y se muevan como ellos, y, qué pasaría poco a poco con ellos, entre ellos y su hábitat, conforme este se va extinguiendo a causa del calentamiento global. Pida que se concentren en movimientos y acciones, que vayan construyendo su propia historia y a la vez interactúen con los demás osos como creen que sucedería. Antes de comenzar pida que pongan mucha atención en su cuerpo, cómo se moverían, que harían, que sentirían en su cuerpo si fueran un oso, qué cosas podrían o sabría hacer, cómo nadarían y cómo se transformaría ese movimiento y acciones conforme avance su propia historia. También pida que incorporen la música a sus movimientos y movimientos a la música, y que piensen en imágenes el mundo de su historia, que visualicen que el salón de clases no lo es, sino un escenario real donde viven su historia, que cada silla son grandes bloques de hielo y que estos irán desapareciendo, que a los alrededores, están los asentamientos humanos y lo que ellos se imaginen. Advierta que cada que la música pare deberán ganar una silla o bloque de hielo y ponerse a salvo, que estas se irán derritiendo y que piensen hacia donde los llevaría esa situación en su historia. El objetivo del juego será sobrevivir. El juego terminará cuando quede un solo oso sobreviviente o ganador. 	<p style="text-align: center;">❖ Exploración lúdica interdisciplinaria (sensibilización. Juego: “<i>Los osos polares</i>”)</p> <p>Espacio amplio y despejado.</p> <p>Video sugerido y la música del mismo y medios para reproducirlos.</p> <p>Sillas</p> <p>Música</p>

	<p>b) <i>Reflexión para establecer relaciones (detonar el interés):</i> Se busca que el alumno analice el juego en que participaron y genere sus propias reflexiones que le lleven a tener una razón y motivación propia por la cual indagar y aprender en las artes y en la asignatura de trabajo.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Lleve a los alumnos a una reflexión sobre la actividad que lo lleven a valorar la temática y sentirse motivados a descubrir respuestas a las interrogantes que surjan de la reflexión. Permita que expresen libremente sus ideas y creencias, así como posibles respuestas a sus interrogantes y solo diga que tratarán de ir desvelando a lo largo de sus indagaciones esas incógnitas. Las preguntas a esta actividad podrían ser: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Les gustó el juego? ¿Cómo se sintieron? • ¿Cuáles son los distintos finales de sus osos en sus historias? • ¿Identificas en tu historia un inicio, un nudo y un desenlace? • ¿Alguien quiere contar la historia de su oso polar? • ¿Qué interacciones se daban con otros osos? ¿Se fueron transformando, cómo y por qué? • ¿Qué percepciones identificaron en su cuerpo, sus acciones y movimientos, su energía, sus actitudes y emociones? • ¿Cómo influía la música y que papel desempeñó en su historia y su exploración? • ¿Pudieron visualizar imágenes concretas, puedes describirlas, eran fijas o tenían movimiento? • ¿Qué tipo de relaciones encontraste entre imaginar y crear y provocar algo? • ¿En qué consiste el efecto global del calentamiento del planeta? ¿Tiene alguna relación con la contaminación? ¿Qué es la contaminación y de qué maneras conoces que se genera? • ¿Qué relación guarda todo esto contigo y la realidad concreta en la que vives? • ¿Podrían la geografía y el arte trabajar de la mano para resolver un problema? • <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	
<p>CIERRE: Tejiendo conexiones. Integración y reflexión de los acercamientos</p> <p style="text-align: center;">Sesión 3</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 3</p> <p>1. <u>Diseñando la ruta transversal de la secuencia de indagación artística y generar la pregunta cardinal de indagación:</u> Lo que se propone es que el docente y sus alumnos diseñen un plan general de trabajo para llevar a cabo la indagación artística empleando las proposiciones del libro como nodos de indagación.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: A partir del propósito y producto de aprendizaje sugerido en la secuencia nodal y sus reflexiones sobre las actividades realizadas hasta el momento, construyan juntos la pregunta cardinal que guiará el proceso de indagación artística. Recuerde que lo que se busca es cumplir con el propósito de la secuencia detonadora o nodal, pero a la par indagar desde las artes las temáticas que involucra, lo que llevará a trabajar ambas asignaturas de la mano para llegar un producto artístico como solución donde se desarrollarán en el proceso aprendizajes de ambas asignaturas pero también otros compartidos. Pueden escribirla en el pizarrón y después pasarla a sus bitácoras. la pregunta podría quedar de la siguiente manera: <i>¿De qué manera las artes han problematizado y trabajado con el tema de la contaminación y el deterioro ambiental y cómo podría yo también hacerlo para informar y concientizar a mi comunidad sobre él?</i> • Actividad 2: Con toda la información recabada hasta el momento, construya con sus alumnos un mapa gráfico donde puedan observar la manera en que se trabajará la asignatura de Geografía en paralelo y de la mano con Artes convirtiéndola en una secuencia transversal de indagación artística. Se sugiere hacer visibles los elementos que 	<p style="text-align: center;">❖ Ruta transversal de la indagación artística dentro de los momentos de la secuencia. Representación gráfica</p> <p>Libros del alumno Geografía Vol. I</p> <p>Pizarrón.</p> <p>Bitácoras.</p>

intercambiarán ambas disciplinas en el proceso para desarrollar sus aprendizajes y las tres grandes fases en que se llevará a cabo. Puede hacerse un gráfico como el siguiente:

RUTA DE SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA



NOTA: Al gráfico pueden agregar información adicional de la actividad 1 de esta primera fase como el propósito, duración aproximada de la secuencia transversal de indagación artística, así como duración de las sesiones, días de la semana en que se trabajará y otra que considere necesaria.

SEGUNDA FASE: VIVIR LAS ARTES

PROPÓSITO: Trabajo desde las artes, sus disciplinas y otras áreas de conocimiento útiles en un proceso creativo respecto al nodo y propósito de indagación.

NÚMERO DE SESIONES: 11

MOMENTO DE LA FASE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA Y NUMERO DE SESIÓN	ACTIVIDADES	COMPOSICIONES O PRODUCCIONES DE LA INDAGACIÓN Y RECURSOS A EMPLEAR
<p>INICIO: Transversalidad. Las artes integradas a la enseñanza del currículo</p> <p>(Sensibilización)</p> <p>Sesiones 1,3,5,7,9 y 10</p>	<p>1. <u>Explorando y aprendiendo disciplinas de la mano. Alternancia sesión a sesión con el segundo momento de la fase:</u></p> <p>Se propone trabajar la asignatura nodal con la asignatura de artes de la mano, lo que implicará un trabajo alternado sesión a sesión entre la asignatura nodal, en este caso Geografía y la asignatura de Artes. Se habrá de buscar que cada una desarrolle sus propios aprendizajes y cumpla sus propósitos valiéndose de un trabajo conjunto donde se generen intercambios en ambos sentidos. Que la Geografía le comparta su lenguaje a las artes para visibilizar una realidad y, a su vez, las artes, preste su lenguaje a la ciencia para hacer tangible lo que ella no alcanza a mostrar o hacerlo de un modo distinto. Compartir información, procesos y metodologías para crear un lenguaje en común es la apuesta de esta forma de trabajo.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 1:</p> <p style="text-align: center;">GEOGRAFÍA (Sesión 1 p.134-135): EN CONEXIÓN CON ARTES VISUALES</p> <p>a) <i>Sensibilización:</i> El propósito de esta actividad es la sensibilización del alumno con una actividad que lo introduzca al tema a trabajar y genere en él curiosidad e interés por aprender lo que se propone en cada sesión de la secuencia de aprendizaje, en este caso de Geografía. Esta actividad por lo general ya se encuentra en el trabajo propuesto por los libros y lleva en sí misma una inclinación hacia la estimulación ya sea de la reflexión (mediante alguna pregunta, un problema detonador, el análisis de alguna imagen, observar algún video o plantearse una situación imaginaria), la creatividad, la imaginación o la participación lúdica (mediante la elaboración de dibujos, resolución de un acertijo o participar de un juego). No obstante estas actividades suelen ser más evidentes en la primera sesión, al inicio de la secuencia, en las subsecuentes se sugiere revisar los contenidos y buscar nodos temáticos que puedan dar pie a este tipo de actividades.</p> <p>Se recomienda al inicio de cada sesión ya que a través de ella se puede generar un hilo conductor hacia el trabajo interdisciplinario con las diferentes disciplinas artísticas y tejer relaciones entre la asignatura nodal y la de Artes. Puede tomar las actividades del libro o bien un concepto o contenido relevante como nodo que pueda vincular con las Artes y que permita dar continuidad al trabajo en la siguiente sesión como detonador de los procesos de exploración-experimentación y composición interdisciplinaria pero que tendrá énfasis, dependiendo el tipo de estímulo promovido en la actividad, en música, artes visuales, danza o teatro para desarrollar aprendizajes específicos, realizar apreciaciones informadas en dicha disciplina y contextualizar sus propias composiciones. Esta actividad si bien no desarrollará ningún aprendizaje artístico aún, si permitirá al alumno comenzar a establecer relaciones entre disciplinas y pensar el conocimiento desde una perspectiva más global y compleja al tiempo que generará interés y curiosidad al concluir con una serie de preguntas que deriven de la actividad y le provoquen retos y deseo de adentrarse en el proceso</p>	

	<p>de continuar con el mismo, esto es, saber qué más vendrá y el por qué y para qué de lo que va experimentando.</p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Pueden iniciar con la actividad <i>para empezar</i> de su libro (p.134) tal como se marca que consiste en observar una imagen y comentar sobre el mensaje que creen que el autor quiso transmitir y escribirlo en un pie de imagen. Lo que podría agregar a la actividad es algunas preguntas asociadas al tipo de estímulo que representa, en este caso visual, lo cual ya está por sí solo marcando la pauta para trabajar en la sesión 2 con Artes visuales como disciplina artística de énfasis e incluso los contenidos que se pueden abordar de la misma. Desde ahí se comenzará y profundizará en la indagación artística de la siguiente clase. En este momento solo se buscará que los alumnos intenten responder desde sus conocimientos previos y en la siguiente sesión se buscará desarrollar ese aprendizaje. Las preguntas han sido seleccionadas en función de algunos temas contenidos en el programa de Artes visuales presentes en libro de apuntes y que el maestro puede considerar de acuerdo a lo que deberían aprender respecto a la actividad o tipo de estímulo que se les está proporcionando. Estas preguntas pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es una imagen y qué elementos la conforman? - ¿Será una forma de lenguaje? - ¿Cuál será la función del Arte visual? - ¿Habrá estética en mi comunidad? <p>b) <i>Sesión de nodo temático. Trabajo ordinario de las sesiones de la secuencia nodal:</i> En este momento se realizará el trabajo que se llevaría a cabo normalmente en la sesión 1 de la asignatura que se está trabajando conjuntamente con Ates, en este caso Geografía. Se propone orientar en la medida de lo posible e ir tomando los detonadores o nodos temáticos que se van abordando y se consideren más útiles para llevarlos al trabajo artístico en la siguiente sesión donde se le dará continuidad desde el arte a lo aquí trabajado.</p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Trabaje la sesión de geografía 1 (p.134-135) como lo haría normalmente apoyándose en las actividades y recursos sugeridas en su libro. <p>c) <i>Indagación de campo integradora (Asignatura nodal-Artes): Búsqueda de detonadores y estímulos para la exploración artística de la sesión correspondiente del segundo momento.</i> Esta actividad apela a la importancia de que los alumnos aprendan involucrando pensamiento, cuerpo (sentidos y sensaciones) y sus emociones vinculándose con su contexto o realidad concreta en que vive. Para ello se propone que al final de cada sesión el alumno haga una exploración científico-artística de campo sobre la temática trabajada en clase. Para seguir una línea de trabajo se propone que la actividad de campo que se deje de tarea tenga que ver con la disciplina artística que se relacionó con la actividad sensibilizadora. En este caso Artes visuales.</p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Pida a los alumnos que hagan una indagación de campo en su comunidad y recolecten imágenes, talvez una en particular, y la guarden en su mente, que la memoricen bien y la lleven a la clase. Esa imagen deberá tener relación con la contaminación y el deterioro ambiental, conceptos trabajados en clase. Pida que anoten en su bitácora una descripción y las emociones y sensaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Análisis de una imagen visual ❖ Preguntas detonadoras de la indagación en artes visuales <p>Libros del alumno (Geografía Vol. 1)</p> <p>Bitácoras.</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El teatro podrá ayudarnos a pensar y comprender nuestro actuar en diversas situaciones y en el mundo y nuestra comunidad? ¿Cómo? - ¿En la vida real existen narraciones y personajes? ¿Cómo se da esto y que los identifica o compone? - ¿Podría ser nuestro planeta, nuestro país, comunidad y familia un gran teatro en el que todos somos personajes? <p>b) <i>Sesión de nodo temático. Trabajo ordinario de las sesiones de la secuencia nodal:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Trabaje la sesión de geografía 2 y 3 (p.136-140) como lo haría normalmente apoyándose en las actividades y recursos sugeridas en su libro. <p>c) <i>Indagación de campo integradora (Asignatura nodal-Artes): Búsqueda de detonadores y estímulos para la exploración artística de la sesión correspondiente del segundo momento.</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Pida a los alumnos que hagan una indagación de campo en su comunidad sobre los personajes asociados a la contaminación atmosférica y los escenarios donde se desempeñan que puedan detectar, tanto los que contribuyen a esta forma de contaminación como los que de alguna manera realizan acciones para reducir estas formas de contaminación. Las acciones de registro que podrían llevar a cabo son: <ul style="list-style-type: none"> - Registros fotográfico digital o impreso: Conformar una galería de fotografías con ayuda de su celular o algún dispositivo fotográfico con que cuenten. - Registro de video: Hacer un pequeño video editado por ellos mismos que contenga estos escenarios y sus personajes. - Entrevistas: entrevistar a personajes de su comunidad en los escenarios detectados, pueden preparar un guion de dos o tres preguntas como ¿qué opina de la contaminación o el calentamiento global y si saben cómo se produce? ¿Qué opina de algunas acciones de las personas que contribuyen a la contaminación atmosférica? ¿Qué acciones llevan ellos a cabo o sugerirían para evitarlo? Pueden hacer un registro escrito de sus entrevistados, tomar video o fotografías. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 5:</p> <p style="text-align: center;">GEOGRAFÍA (Sesión 4 p.140-143): EN CONEXIÓN CON MÚSICA</p> <p>a) <i>Sensibilización:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Pueden iniciar con la actividad marcada al inicio de la sesión 4 de su libro de Geografía (p.140) tal como se plantea y que consiste en leer un texto que define lo que es la contaminación de las aguas del planeta así como los contaminantes más comunes de las mimas. Lo que podría agregar a la actividad asociada a la disciplina artística con que se ha decidido continuar, en este caso, música (porque puede evocarnos no solo movimiento sino sonoridades muy distintas), es una actividad lúdica que involucre la 	<p>Video sugerido y medios para proyectarlo.</p> <p>Bitácoras.</p> <p>❖ Exploración y registro de escenarios cotidianos, sus elementos y personajes (Escenarios contaminados o contaminantes)</p> <p>Entorno del alumno (indagación de campo)</p> <p>Cámara fotográfica o de video.</p> <p>Guion de entrevista.</p> <p>Bitácoras.</p> <p>❖ Exploración lúdica de sonoridades (Juego: “Adivina adivinador cuáles son los sonidos de mi voz”:</p>
--	---	---

	<p>sonoridad como estímulo sensorial relacionado a la disciplina musical y que guarde relación con el tema nodal de la signatura, en este caso la contaminación del agua. Podría hacer lo siguiente:</p> <p>Juego: <i>“Adivina adivinador cuáles son los sonidos de mi voz”</i></p> <p>Con esta actividad nos referimos a la voz del agua y se puede provocar la curiosidad y sensibilidad hacia el sonido a propósito de la noción temática que se abordará en la sesión. Consiste en que pida a los alumnos colocarse en círculo y preguntar todas las formas en que podemos encontrar agua en el planeta. Los alumnos responderán por ejemplo que en ríos, mares, lagos y lagunas, icebergs y bloques de hielo, cenotes (infiltrada bajo la tierra en grutas o cuevas), en la lluvia y en otras formas no naturales más sutiles que guardan relación con las maneras en que las personas accedemos o hacemos uso de ellas que con su ayuda pueden también incluir. Por ejemplo, al abrir un grifo en sus casas, escuela o establecimiento público, al cocinar por ejemplo, en la lavadora de ropa, al bañarse y caer por la regadera, a través de una manguera para regar un jardín o al salir por una máquina eléctrica de propulsión como una bomba, una regadera automática etc. Una vez comentadas esas posibilidades o la par que las van nombrando pida que emitan cómo suena el agua en cada una de esas formas, pídale que exploren todas las posibilidades de sonido que pueden realizar con su voz, sus labios, dientes, lengua y mejillas así como golpeando o percutiendo sobre su boca y su cuerpo con manos e incluso pies o realizando acciones específicas que guarden relación con el movimiento del agua en distintas situaciones.</p> <p>Una variante a este juego podría ser a la inversa donde en vez nombrar las diferentes situaciones sonoras del agua pida que piensen en secreto alguna y solo emitan el sonido a sus compañeros que puede ir acompañado de gestos y movimientos y sus compañeros tengan que adivinar si es la lluvia, si es un río, si es el agua goteando e infiltrándose en una gruta etc. Puede empezar el docente y una vez adivinado seguir a la derecha o a la izquierda hasta que todos hayan lanzado su adivinanza sonora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Al terminar formule algunas preguntas que establezcan relaciones interdisciplinarias y se podrán ir contestando en la siguiente sesión (música), así como a lo largo la secuencia transversal de indagación artística en sus fases subsecuentes. En este primer momento solo pida que emitan sus opiniones sobre lo que ellos piensan y saben. Algunas preguntas pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fuentes de sonido existen en nuestro medio ambiente? - ¿Crees que se puedan hacer músicas sin instrumentos? ¿Cómo? - ¿Cuáles son los componentes de la música que hacen de ella algo agradable a nuestros oídos? - ¿Existirán paisajes sonoros? ¿Cuáles y como serían los que te imaginas? <p><i>b) Sesión de nodo temático. Trabajo ordinario de las sesiones de la secuencia nodal:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Trabaje la sesión de geografía 4 (p.140-143) como lo haría normalmente apoyándose en las actividades y recursos sugeridas en su libro. <p><i>c) Indagación de campo integradora (Asignatura nodal-Artes): Búsqueda de detonadores y estímulos para la exploración artística de la sesión correspondiente del segundo momento.</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Pida a los alumnos que hagan una indagación de campo en su comunidad sobre los sonidos asociados a la contaminación. Las acciones de registro que podrían llevar a cabo son: 	<p><i>evocaciones y adivinanzas sonoras)</i></p> <p>❖ Preguntas detonadoras de la indagación musical</p> <p>Libros del alumno (Geografía Vol. 1)</p> <p>Bitácoras.</p> <p>❖ Exploración y registro de escenarios cotidianos, sus elementos y personajes (sonidos de la contaminación)</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Piezas musicales o canciones que hablen temas relacionados a la contaminación y el deterioro ambiental o bien particularmente sobre la relación de la contaminación y cuidado del agua. - Registros de audio captado con ayuda de sus teléfonos celulares o algún otro dispositivo al que tengan acceso sobre formas contaminantes ya sea el ruido, el sonido de coches y camiones, el sonido de la quema de basura, fábricas, el refrigerador y aparatos eléctricos que emiten contaminantes y todo lo que se les ocurra. <p>NOTA: Esta última actividad puede vincularse con lo propuesto en la actividad 9 de la sesión de Geografía y con la cual termina como tarea para el alumno. Consiste en hacer una investigación en su localidad a cerca de las fábricas, industrias o talleres existentes que puedan contaminar el agua, y responder unas preguntas para que posteriormente entre compañeros comenten sus investigaciones y hagan una lista de acciones que pueden hacer en su comunidad y que puede hacer el gobierno para solucionar el problema de la contaminación del agua. Lo que podría hacer para cumplir ambos objetivos es realizar esta indagación de campo y obtener de ella sus registros sonoros y por otro lado buscar una canción como se planteó en la actividad sugerida.</p> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 7:</p> <p style="text-align: center;">GEOGRAFÍA (Sesión 5 p.143-146): EN CONEXIÓN CON DANZA</p> <p>a) <i>Sensibilización:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Dado que al inicio de esta sesión no se propone ninguna actividad de inicio específica para orientar hacia la disciplina artística con que se vinculará, en este caso Danza, podemos recurrir a detectar un nodo temático, es decir algún subtema ya sea noción o concepto que se abordará con más énfasis (otro modo de establecer conexiones detonantes para la indagación artística de la siguiente sesión). En este caso, aunque se habla de la contaminación o deterioro del suelo, ésta noción y el aprendizaje es orientado hacia la consecuencia principal de este fenómeno que es la pérdida de biodiversidad (plantas y animales). Tomaremos ésta noción como nodo primer acercamiento y detonador de las relaciones interdisciplinarias con énfasis en Danza (que además puede facilitar el movimiento mediante la mimesis o imitación del comportamiento animal) a la cual se dará continuidad en la siguiente sesión. Puede comenzar viendo estos dos videos o fragmentos de ellos con sus alumnos: <p>El Carnaval de los Animales. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=sn6arU3lWsw&nohtml5=False</p> <p>Danza Contemporánea. Coreografía “Animales” de Silvia Velázquez. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Pa-cigFduc4&nohtml5=False</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Tras observarlos genere algunas preguntas que permitan al alumno cuestionarse sobre las posibles relaciones entre ambas disciplinas y qué podrían aportarse una a otra. Así mismo estas preguntas servirán para orientar lo que se pretende que los alumnos aprenda en la siguiente sesión y se conviertan en motores del proceso y de la curiosidad del alumno. Ejemplos de preguntas son: <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué tratan las danzas que observaste? - ¿Habrá diferencias entre una y otra danza? ¿De qué tipo? ¿A qué se deberán? 	<p>Entorno del alumno (indagación de campo)</p> <p>Cámara fotográfica o de video, computadora con acceso a internet.</p> <p>Bitácoras.</p> <p style="text-align: center;">❖ Análisis de trabajos dancísticos <i>(lo mimético y lo abstracto en el movimiento)</i></p> <p style="text-align: center;">❖ Preguntas detonadoras de la indagación dancística</p> <p>Libros del alumno (Geografía Vol. 1).</p> <p>Videos sugeridos y modo de proyectarlos.</p> <p>Bitácoras.</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes son los personajes? ¿Cómo son sus movimientos y qué tipo de movimientos identificas? - ¿Qué relaciones o de qué manera pueden trabajar juntas la Danza u otras disciplinas artísticas y la Geografía? <p><i>b) Sesión de nodo temático. Trabajo ordinario de las sesiones de la secuencia nodal:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Trabaje la sesión de geografía 5 (p.143-146) como lo haría normalmente apoyándose en las actividades y recursos sugeridas en su libro. <p><i>c) Indagación de campo integradora (Asignatura nodal-Artes): Búsqueda de detonadores y estímulos para la exploración artística de la sesión correspondiente del segundo momento.</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Pida a los alumnos que realicen la indagación de campo propuesta en la actividad 14 de su libro (p.146). Para vincular al trabajo con la sesión de Danza, incorpore elementos relacionados al movimiento y los animales de su lista “La extinción de flora y fauna en México” que indica su libro que realicen. Para ello puede sugerir a sus alumnos que elijan entre alguna de las siguientes opciones: <ul style="list-style-type: none"> - Recolección de imágenes en movimiento (videos), fotografías o imágenes impresas y/o digitales de sus hallazgos. - Realizar una presentación de power point que contenga imágenes en movimiento o videos que ellos mismos recolecten sobre algunos de los animales y plantas en peligro de extinción preferentemente de su comunidad. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 9:</p> <p style="text-align: center;">GEOGRAFÍA (Sesión 6 p.147-150): EN CONEXIÓN CON TODAS LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS</p> <p>NOTA:</p> <p>Recordemos que de acuerdo a la ruta y dosificación de las sesiones de la secuencia de Geografía respecto a la secuencia transversal de indagación artística (que se hizo en la primera fase con los alumnos), quedan para esta segunda fase la sesión 6 que es ésta, y la 7 de trabajar. La 8 forma parte de la tercera y última fase de la misma. Ahora bien, ya se han explorado las cuatro disciplinas artísticas en concordancia alternada con las anteriores por lo que ahora se continuará con el trabajo alternado entre geografía y artes pero de manera integrada, es decir, sin un énfasis específico en alguna de las artes, sino en relación global con la indagación transversal e interdisciplinaria Artes-Geografía y así avanzar hacia la aplicación de todo lo aprendido en ambas asignaturas y la conclusión, propósito y producto de la secuencia transversal. Para este ejemplo y por ser ya solo dos secuencias de Geografía restantes, se abordará la sesión 6 y 7 consecutivamente (9 y 10 de la secuencia transversal) y se alternará la sesión artística (11) después de la 7. Cuando esto ocurra en alguna secuencia de este tipo que diseñe el docente, dependiendo el número de sesiones de que se componga la secuencia larga de la asignatura nodal, puede dosificarlas y orientarlas de tal manera que ocupe el número de horas/clase disponibles y sesiones de trabajo de la asignatura nodal para</p>	<p style="text-align: center;">❖ Compendio (galería) de imágenes en movimiento <i>(videos o fotografías digitales o impresas de flora y fauna en peligro de extinción)</i></p> <p>Libros del alumno (Geografía Vol. 1).</p> <p>Computadora con acceso a internet, impresora y programa power point.</p> <p>Cámara fotográfica o de video.</p> <p>Bitácoras.</p>
--	--	--

	<p>alternarlas con el trabajo artístico considerando contar con 5 sesiones como en este caso se muestra (que podrían corresponder a una hora/clase o más dependiendo de la dosificación y organización de los contenidos que haga) para trabajar los 4 énfasis de las disciplinas artísticas bajo el modelo general que se sugiere y en el orden que lo decida (Artes Visuales, Música, teatro y Danza) y una orientada al propósito de la indagación y su relación con las artes en general como se verá en este ejemplo de secuencia transversal tipo 3 (sesión 11).</p> <p><i>a) Sensibilización:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 1: En la sesión se enfoca a los problemas ambientales de una ciudad y la basura como subtema de contenido que lleve a los alumnos a generar acciones en su escuela para su separación y reciclaje. Se sugiere ver un video que sensibilice y muestre una forma de arte aplicado, en este caso relacionado con la temática de la ciudad y sus problemas ambientales. Hay formas de arte cuyo propósito es generar experiencias que lleven a la concientización e incluso a la acción por su implicación política con el mundo y la realidad, este tipo de arte se llama comprometido, pueden encontrarse videos en la web que brinden ideas para la exploración siguiente en Artes e ir acorde a lo que se busca como propósito de la indagación. Por ejemplo se tomará este (aunque pueden haber muchos más): <p>Proyecto Paisaje Tetúan, ejemplo de uno de sus proyectos de intervención artística: Huerto urbano de Tetúan. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=iU5BsFZoipA&nohtml5=False</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 2: Complemente la actividad como se ha venido haciendo con algunas preguntas de reflexión que sirvan al propósito formativo en artes de la indagación y su vínculo nodal con Geografía. Las preguntas sugeridas por lo tanto en este momento pueden ser las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es Tetúan y en qué consiste el proyecto “Paisaje Tetúan”? - ¿Cuántos o cuales sub proyectos lo conforman o pudiste observar? - ¿Cómo se vinculó el arte con el espacio geográfico? - ¿De qué manera el arte puede involucrarse con la realidad y con su entorno? - ¿Habrá otras formas de arte que trabajen con alguna función o propósito? por ejemplo ¿educar, intervenir por una causa, curar, manifestarse o criticar un sistema generar relaciones humanas, llevar a cabo acciones concretas con causa interviniendo el espacio público? - ¿Tendrá el arte (sus trabajos y prácticas) que tener alguna función o propósito específico forzosamente? <p><i>b) Sesión de nodo temático. Trabajo ordinario de las sesiones de la secuencia nodal:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Trabaje la sesión 6 de geografía (p.147-150) como lo haría normalmente apoyándose en las actividades y recursos sugeridas en su libro. <p><i>c) Indagación de campo integradora (Asignatura nodal-Artes): Búsqueda de detonadores y estímulos para la exploración artística de la sesión correspondiente del segundo momento.</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocimiento y apreciación de prácticas de arte comprometido ❖ Preguntas detonadoras de la indagación interdisciplinaria <p>Libros del alumno (Geografía Vol. 1).</p> <p>Video sugerido y medios para proyectarlo.</p> <p>Bitácoras.</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Caminata por el entorno para observar y recolectar evidencias sobre la “problemática” de la contaminación en la urbe o ciudad. Pensar si tuvieran que comunicar o hacer públicas esas evidencias para generar conciencia de esos problemas ¿cómo les gustaría hacerlo? y ¿Qué tipo de registro necesitarían tomar para elaborarlo? Por ejemplo, para un reportaje en tv, tal vez sería un video de lo encontrado o entrevistas a los personajes de la comunidad, si fuera de revista, fotografías, si fuera para un spot publicitario o un comercial para una campaña, quizá fotografías, un dibujo o un cartel que comunique la idea que se desea transmitir. <p>NOTA: Al final de la sesión se pide que los alumnos realicen una campaña de concientización mediante acciones en su escuela para la separación y reciclado de basura, carteles informativos y materiales didácticos con papel y cartón reciclado. Puede vincular a ésta actividad la ya sugerida lo cual correspondería al registro de evidencia de lo que ocurre en su escuela, lo que opina sus compañeros, maestros y miembros de la comunidad escolar y qué soluciones dan para generar conciencia. Pueden ya en casa complementar con registros similares (evidencias y entrevistas) de lo que pasa en la localidad y llevarlo a la siguiente sesión de Artes (11).</p> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 10:</p> <p style="text-align: center;">GEOGRAFÍA (Sesión 7 p.150-152): EN CONEXIÓN CON TODAS LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS Y PROPÓSITO DE LA INDAGACIÓN</p> <p>a) <i>Sensibilización:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Dado que en la sesión se aborda las causas del deterioro ambiental y qué podemos hacer para la preservación del ambiente, una opción para vincular con las artes y el propósito de la indagación a partir de estas nociones nodales sería que observen y reflexionen con algunas preguntas sobre algún video referente a formas de arte contemporáneo que se involucran en causas de interés social como lo es el arte comprometido y sus diferentes formas de hacerlo (por ejemplo performances, happening, instalación, intervenciones en espacios públicos, etc.). Pueden ver un fragmento o todo de alguno como estos: <ul style="list-style-type: none"> - Jornadas de Arte y Medio ambiente. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=V29T4eAbv1w - Arte, naturaleza y medio ambiente y la conexión del hombre con la tierra. recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=XAemXrY9VDq - Artistas comprometidos con el cambio: “Los indisciplinados. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=EteYyP7Lk8s - Performance: ¡Nos sobra energía! https://www.youtube.com/watch?v=OIAAKygsow8 - Desde Adentro. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=WfEaCfiqylc - El taller de Performance de Asterisco sale a la calle. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=T-v4fu67BeE 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Archivo documental de evidencias sobre la problemática de estudio <i>(video, entrevistas, fotografías, imágenes etc., sobre la contaminación en la urbe o ciudad)</i> <p>Todos lo que considere el alumno para recabar información y evidencia útil sobre el propósito de indagación y que puedan servirle como insumos para su producción libre final de arte comprometido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocimiento y apreciación de prácticas contemporáneas de arte <i>(performances, happening, instalación, intervenciones en espacios públicos, teatro de escena expandida, etc.).</i>
--	--	---

	<p>- Arte y medioambiente en El Sofá domingo 12 de agosto. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=JMCOarZpcRo</p> <p>- Diseño de personajes de ciencia ficción: arte y cuidado del medio ambiente. Andrés Spies. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4maTzHn7Jjw</p> <p>- Arte Happening en Mendoza. Recupeado de: https://www.youtube.com/watch?v=rWspO6rCkK8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Complemente la actividad como se ha venido haciendo con algunas preguntas de reflexión que sirvan al propósito formativo en artes y el Propósito de la indagación artística en general. Las preguntas sugeridas por lo tanto en este momento pueden ser las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué tratan los videos? - ¿Qué intentarán generar o transmitir? - ¿Qué relación tienen con nuestro tema de indagación artística? - ¿Crees que las artes y prácticas artísticas pueden habitar otros espacios más allá de los museos y de qué formas se te ocurre que esto puede ser? - ¿por qué o para qué harían esto los artistas? <p><i>b) Sesión de nodo temático. Trabajo ordinario de las sesiones de la secuencia nodal:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Trabaje la sesión 7 de geografía (p.150-153) como lo haría normalmente apoyándose en las actividades y recursos sugeridas en su libro. <p><i>c) Indagación de campo integradora (Asignatura nodal-Artes): Búsqueda de detonadores y estímulos para la exploración artística de la sesión correspondiente del segundo momento.</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Se sugiere como Indagación de campo, hacer un “vox populi” en torno al deterioro ambiental en nuestro país, sus causas y lo que podemos hacer para preservar el ambiente. Se sugiere recabar información adicional a la proporcionada en la sesión nodal a través de las personas de su comunidad las cuales permitirán que los alumnos conozcan que tan enteradas y concientizadas están sobre esta problemática o bien generar reflexiones, asimismo para recabar acciones y recomendaciones que estas puedan hacer para frenar el deterioro ambiental. Para ello puede ayudar a sus alumnos a preparar un guion de preguntas que podrían realizar a diferentes personas y cuyas reacciones y respuestas pueden documentar con video o audio pidiendo autorización para ello a las personas consultadas. Las preguntas podría ser: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Sabe lo que es la contaminación? ¿Cuáles son los impactos que esta genera? ¿Qué fuentes de contaminación conoce? ¿Qué opina sobre esta problemática? ¿Conoce lo que son las Áreas Protegidas de regiones naturales? ¿Por qué se hacen? ¿Conoce alguna en su entidad? ¿Conoce la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente? ¿Qué acciones llevaría usted a cabo para contribuir a frenar el deterioro ambiental? ¿Qué recomendaciones haría usted a la sociedad? 	<p>❖ Preguntas detonadoras de la indagación musical</p> <p>Libros del alumno (Geografía Vol. 1).</p> <p>Video sugerido y medios para proyectarlo.</p> <p>Bitácoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Vox populi” (Sobre la contaminación y el deterioro ambiental. Acciones para preservar el ambiente) <p>Personas de diferentes rangos de edad y contextos (indagación de campo)</p> <p>Libros del alumno (Geografía Vol. 1).</p> <p>Cámara de video o grabadora de audio.</p> <p>Bitácoras.</p>
--	---	--

CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)

<p>DESARROLLO: Interdisciplina artística y transversal. El currículo integrado a la enseñanza de las artes</p> <p>(exploración experimentación y composición)</p> <p>Sesiones 2,4,6,8 y 11</p>	<p>1. <u>Explorando y aprendiendo disciplinas de la mano. Alternancia sesión a sesión con el primer momento de la fase:</u></p> <p>Se propone trabajar la asignatura nodal con la asignatura de artes de la mano, lo que implicará un trabajo alternado sesión a sesión entre la asignatura nodal, en este caso Geografía y la asignatura de Artes. Se habrá de buscar que cada una desarrolle sus propios aprendizajes y cumpla sus propósitos valiéndose de un trabajo conjunto donde se generen intercambios en ambos sentidos. Que la Geografía le comparta su lenguaje a las artes para visibilizar una realidad y, a su vez, las artes, preste su lenguaje a la ciencia para hacer tangible lo que ella no alcanza a mostrar o hacerlo de un modo distinto. Compartir información, procesos y metodologías para crear un lenguaje en común es la apuesta de esta forma de trabajo.</p> <p><u>Ejemplos de actividades sugeridas:</u></p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 2:</p> <p style="text-align: center;">ARTES INTERDISCIPLINA CON ÉNFASIS EN ARTES VISUALES</p> <p style="text-align: center;">EN CONEXIÓN TRANSVERSAL CON EL NODO TEMÁTICO DE LA SESIÓN 1: CONTAMINACIÓN Y DETERIORO AMBIENTAL</p> <p>a) <i>Preparación o calentamiento:</i> El propósito de esta actividad es la sensibilización y disposición corporal y mental para el trabajo artístico, es decir, que el alumno se ubique en el aquí y ahora para el trabajo que requerirá de la participación de todo su ser, abrir todos sus sentidos y relajar su mente y sus emociones. Se intenta que el alumno pueda conectarse con su cuerpo, sus pensamientos y emociones de tal manera que se sienta relajado y presente en las actividades posteriores. Se sugiere realizarlas siempre al inicio de cada sesión o previo al trabajo artístico, independientemente de las disciplinas artísticas que se vayan a involucrar se debe pensar en aquellas actividades más pertinentes considerando todo el cuerpo y los sentidos que se verán involucrados incluidos la voz y la sonoridad en estos ejercicios. En éste caso dependiendo la disciplina artística en la que se vaya a hacer énfasis durante la sesión oriente su ejercicio. Pueden encontrarse en los Apuntes de Telesecundaria de Artes primer año muchos ejercicios para cada disciplina artística o el docente mismo puede diseñarlos.</p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 1: "Juego de los ciegos" enfocado al pensamiento visual. Pida a sus alumnos que por un momento imaginen que son ciegos. Pueden estar parados en hilera con una venda en los ojos y una vez relajadas todas las partes de su cuerpo mediante una enumeración guiada por el docente énfasis en su respiración, pida que no abran los ojos y se dejen guiar a la posición que el docente los colocará. Acomode a los alumnos por parejas frente a frente sin que ellos se percaten de quien es su compañero y guíe las siguientes actividades. Puede realizarse solo 1 o las 2: <p><i>"Reconocer a un compañero a ciegas":</i></p> <p>Toca a tu compañero con cuidado y respeto, trata de explorar como es su cara, su cuerpo, su cabello, como es la textura de su piel, como son sus facciones, cuál es su estatura y proporción corporal, qué tipo de ropa usa (construir imagen mental con ayuda de otros sentidos). Una vez que termines imagina cómo será el color de su cabello y ojos, piensa quien crees que sea ese compañero pero no lo digas aún. Cuando todos hayan terminado esta exploración pida que cambien de rol. Al término pedirá que a la cuenta de tres digan el nombre y quiten la venda de sus ojos para comprobar si acertaron.</p>	<p>Expresión:</p> <p>❖ Exploraciones de percepción-pensamiento visual <i>(Juego "ciegos y lazarillos". Reconocimiento y construcción de imágenes mentales y dibujarlas)</i></p> <p>Espacios diversos.</p> <p>Vendas para cubrir los ojos.</p>
--	--	--

“Conocer lugares con ayuda de mi lazarillo”:

Ahora pida que uno de los dos sea el ciego y otro el guía. El compañero guía llevará por un recorrido a su compañero en el salón de clases o algún lugar de la escuela y le irá contando una historia ficticia sobre el lugar en que se encuentran. Por ejemplo están dentro de una nave espacial o un desierto o cualquier escenario que se les ocurra, irán describiendo al ciego ese lugar y lo llevarán a tocar objetos ahí presentes, describiendo también lo que podrían ser de acuerdo a su escenario ficticio, después de un rato pida que cambien de rol. Al final pueden hacer un dibujo sobre los lugares que los llevaron a conocer.

- Actividad 2: Al finalizar la actividad anterior pueden comentar brevemente cómo fue su experiencia, sus dificultades, cómo las resolvieron y qué resultados tuvieron.
- b) *Explorar, experimentar y componer interdisciplinariamente a partir de los detonadores provenientes de los lenguajes, trabajos o prácticas artísticas de las diferentes disciplinas:* Lo que se pretende con esta actividad es que a partir de las actividades y nodo(s) temático(s) trabajados en la sesión anterior (Geografía), se realicen actividades de expresión donde el alumno explorará e improvisará a partir de un estímulo externo asociado a una disciplina artística en particular (sonoro, táctil, visual, lingüístico), que involucre sus sentidos para de ahí explorar con cada una de ellas. El estímulo detonador de la actividad podrá ser un trabajo o práctica artística muestra que seleccione el docente o el alumno, algo realizado por ellos mismos como parte de las actividades de sesión anterior de Geografía o parte de la tarea de indagación de campo de la misma. Se busca que el alumno ponga en juego sus capacidades expresivas a través de los diferentes lenguajes de las disciplinas artísticas. Se trabajará a partir de un detonador externo que involucre sus sentidos para probar con ellos formas de relación, asociación y selección para crear composiciones en cadena interdisciplinaria. En este momento se estará empleando y reconociendo la importancia de la improvisación y la partitura como elementos compositivos.

Ejemplo de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Conectando con la sesión anterior de geografía a la que ésta sesión corresponde en Artes, pida que saquen la tarea de su exploración de campo y escriban en una ficha lo que anotaron en su bitácora:

“Tiradero de tristeza”

Bosque
Luz matutina
Desolación
Plumas de un ave
Pared grafiti
Olor de algo quemado
Gris
Negro
Verde y amarillo opaco
Pasto seco y tierra
Sonido de yerba, viento y aves
Rasposo, espina
Basura
Plástico
Papel
Desechos orgánicos
Revoltura
Tristeza

Expresión:

❖ **Dibujos**
(Dar forma a imágenes mentales)

Tarjetas (descripciones de un lugar-imagen mental)

Hojas blancas.

Lápices y colores.

	<p>Pida a los alumnos que se sienten por parejas e intercambien sus fichas y que a partir de la información traten de imaginar y reproducir la imagen que vio y registró su compañero. Para ello proporcione una hoja en blanco y pídale usar su lápiz, colores o materiales personales de trabajo con que cuenten en la bina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: Una vez terminado su dibujo pida que los intercambien y comenten si se parece a lo que cada uno vio, los elementos que coinciden y por qué y los que no. Luego hagan comentarios en plenaria sobre lo que ellos creen que hace diferente la percepción de cada uno, qué aspectos influyen en la forma en que representamos ciertas cosas de la realidad como las referencias que tenemos de otras cosas que hemos visto, experiencias vividas y hasta lo que sentimos y significados que asignamos a las cosas, influye en la manera en que percibimos y representamos. Así mismo cómo nuestra mirada es selectiva y se ve influida por lo que pensamos y sentimos dándole significado a lo que vemos enfocando nuestra vista en ciertos elementos, hacemos recortes y seleccionamos lo que vemos. • Actividad: Pida ahora que cada alumno realice el dibujo de su propia imagen visual-mental que trajeron a la clase. Que primero hagan un esqueleto o boceto a lápiz del mismo y que después lo lleven a cabo bajo alguna técnica propuesta por usted. Para ello busque algunos trabajos o pinturas que llamen su atención ya sea por su técnica, la temática, el autor o artista o el género de la pintura al que pertenece. Con base en esos elementos que usted haya indagado u observado proporcione material a los alumnos y de alguna consigna sobre cómo y con qué material realizará su dibujo. Por ejemplo: van a usar solo puntos, concentrándolos y dispersándolos para dar los efectos deseados y trabajarán con plumones de punto delgado (puntillismo), o van a trabajar con acuarelas de agua y pinceles buscando no sean muy claros los detalles, que sean trazos no muy definidos y generales (Pintura tipo Monet), o van a trabajar a base pequeñas rayitas de diferentes colores y tonalidades para generar efectos de sombra y luz o bien coloreando como por pequeñas secciones o cuadritos en diferentes direcciones y tonalidades que de una sensación de movimiento luz y sombras (pintura tipo Van Gogh). Podría realizarlo sobre cartulina o el material que deseen realizarlo y considerar de acuerdo a la técnica que decidan explorar, que materiales emplearán. <p>c) Indagar y reconocer contenidos abordados en la práctica artística y contextualización: Lo que se busca en éste momento es que el alumno aprenda reconocer los elementos estéticos y compositivos puestos en juego. Se abordará el de una sola disciplina artística en particular, en éste caso la que tuvo más peso o generó el estímulo detonador de la práctica. Para ello recurrirán a los contenidos del programa que puedan explicar y dar cuenta de lo que se puso en juego y generar una experiencia informada que se traducirá en un nuevo aprendizaje. esta actividad puede realizarse en casa de manera individual.</p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Acercarse a los contenidos que se relacionan con la actividad realizada y que el docente previamente estudió para guiar a los alumnos. Revise y trabaje con sus alumnos el libro de Apuntes de Artes Visuales I. Puede guiar el trabajo de manera dinámica contestando solo algunas actividades o todas o sólo enfocándose al contenido teórico y conceptual para aplicarlo a las composiciones de los alumnos. Lo que para este caso se sugiere trabajar es: - Del Bloque 1, Secuencia 1 la Sesión 2. Lenguaje Visual (p. 11-12); y la sesión 4. Repertorio de imágenes (16-19). Una vez contestado su libro indique que deberán intentar dar respuesta nuevamente a las preguntas planteadas al inicio de la sesión 1 de Geografía y con una nueva perspectiva regresar nuevamente a sus trabajos para dar cierre a la sesión. 	<p>Expresión:</p> <p>❖ “Pinturas al estilo...” (Monet, Van Gogh...)</p> <p>Cartulina.</p> <p>Lápices.</p> <p>Material de acuerdo a la técnica a explorar.</p> <p>Contextualización:</p> <p>❖ Actividades de estudio</p> <p>Libros Apuntes de Telesecundaria.</p> <p>Bitácoras.</p>
--	--	--

	<p>d) <i>Notación informada: Apreciación:</i> Se busca con esta actividad que los alumnos puedan emitir juicios informados sobre lo que hicieron y aprendieron con base en observaciones y reflexiones concretas de lo realizado y de esta manera concluir la sesión.</p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Muestre a los alumnos las imágenes de las obras o trabajos artísticos que seleccionó para direccionar su tipo de composición visual y pida que compartan sus impresiones respecto a las suyas. Hagan notaciones o comentarios sobre los elementos que identifican en tanto imágenes visuales (luz, temperatura, textura, materia, forma tamaño o medida), compositivos (dirección, posición, espacio, equilibrio o peso) y sintácticos (expresión, representación, significado, intención-función). <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 4:</p> <p style="text-align: center;">ARTES INTERDISCIPLINA CON ÉNFASIS EN TEATRO</p> <p style="text-align: center;">EN CONEXIÓN TRANSVERSAL CON EL NODO TEMÁTICO DE LA SESIÓN 3: CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA</p> <p>a) <i>Preparación o calentamiento:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Elija algún ejercicio de relajación de su Apuntes de Teatro I o invente alguno para disponer y sensibilizar al trabajo a los alumnos. Actividad 2: Llevar a una situación lúdica a los alumnos asociada a la disciplina artística con que se ha decidido continuar, en este caso será teatro. Lo que se propone es que recuerden la sesión 2 de la secuencia transversal donde trabajaron en su libro de Geografía (p.136) con unas imágenes al inicio de la sesión (5 escenarios que son gases de la industria, humo de los automóviles, pinturas en aerosol, quema de basura e incendios forestales). Plánteeles lleva a cabo un juego como el que se ejemplifica: <p><i>“Agentes contaminantes Vs inventores ecologistas al rescate”:</i></p> <p>Pida que los alumnos se acomoden en rueda. Al centro de la rueda pondrá cualquier objeto disponible (un zapato, el borrador, un plumón, una pelota, una silla etc.). Diga que jugarán a ser contaminantes e inventores que trabajan contra ellos, para ello alguien comenzará pasando al centro y tomando el objeto dirá “actuando como si”: “Este es un...” “y se usa, contamina o hace así...” en ese momento nombrará algún producto, cosa u objeto contaminante del aire por ejemplo una fábrica, un automóvil, una botella de fijador de pelo en aerosol, un refrigerador, plato de unicel etc. y lo usarán imaginando que el objeto es tal. Al terminar deberá dejar nuevamente el objeto con que se relacionaron al centro y regresar a su lugar. Inmediatamente después tendrá que salir un inventor activista al rescate y tomar el objeto siguiendo la misma dinámica “actuando como si” pero ahora diciendo algo como: “Esta es un...” y “sirve para...”, en ese momento deberá decir y representar que tipo de artefacto es y cómo actúa o se usa para remediar el problema contaminante en cuestión anterior por ejemplo si el anterior compañero mostró una pintura en aerosol, el compañero siguiente que tome el manso podría mostrar un gel de cabello que no contamina o bien en vez de un plato de unicel uno de cartón biodegradable, si alguien propone un auto de combustión interna que funciona con gasolina</p>	<p>Apreciación y contextualización:</p> <p>❖ Presentación y apreciación de sus trabajos así como de trabajos artísticos visuales existentes</p> <p>Trabajos o producciones de la sesión.</p> <p>Trabajos artísticos inspiradores (guía)</p> <p>Expresión:</p> <p>❖ Exploraciones de improvisación teatral (Agentes contaminantes Vs inventores ecologistas al rescate).</p> <p>Espacio amplio despejado.</p> <p>Objeto cualquiera.</p>
--	---	--

	<p>alguien puede responder con un artefacto mecánico que reduce las emisiones contaminantes, un motor solar o una licuadora- motor que transforma residuos orgánicos en energía mecánica como ocurre en el cuerpo sin realizar combustión. La idea es que el alumno emplee su imaginación y piense soluciones. No importa si son o no son muy viables.</p> <p><i>b) Explorar, experimentar y componer interdisciplinariamente a partir de los detonadores y estímulos provenientes de los lenguajes y trabajos o prácticas artísticas de las diferentes disciplinas:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Conectando con la sesión anterior de geografía a la que ésta sesión corresponde en Artes, pida que saquen la tarea de su exploración de campo. Pueden dar unos minutos para comentar o mostrar algo de lo que encontraron y la manera en que hicieron su registro o documentación. • Actividad 2: Pida a sus alumnos que se conformen en cinco grandes equipos y junten sus pinturas realizadas en la sesión de Artes visuales anterior. Se busca enlazar el nuevo aprendizaje que se desarrollará mediante la interdisciplina con otro lenguaje, en este caso música que se trabajó en la sesión de Artes anterior para darle continuidad. Observarán con atención sus trabajos (pinturas) y harán una interpretación y comprensión de las mismas, las pensarán como escenarios de una historia o cuento ambiental y las ordenarán de tal manera que lleven una secuencia narrativa (planteamiento-nudo-desenlace). Se propone que a partir de este detonador visual faciliten la manera de comenzar un trabajo de composición teatral siguiendo los siguientes pasos: Una vez organizadas las pinturas como los escenarios que van contando e ilustrando una historia, pida a los alumnos que piensen en los diferentes personajes que investigaron en su actividad de campo anterior en Geografía. Cada alumno elegirá uno y lo insertará en algún momento (escenario-pintura) de la historia. Pida que se pongan de acuerdo en cómo se desarrolla la historia y se la cuenten entre ellos e imaginen las acciones, intenciones y formas en que se relacionarían en la historia unos con otros, las características e intenciones de sus personajes. Pueden usar apoyo sonoro (emitir sonidos), gestual, verbal, de diálogos o de algún tipo adicional que consideren pertinente para su personaje dentro de la historia. Cuando tengan clara su historia, idea general sobre su personaje, su propósito y acciones dentro de su guion visual que servirá como partitura de su montaje, pida que realicen una primera improvisación, a partir de la cual irán experimentando y haciendo ajustes. Al final deberán tener una <i>microhistoria teatral</i> compuesta de cinco cuadros o escenas que deberán presentar a sus compañeros. Puede poner música de fondo para que los alumnos realicen las actividades y sirva para facilitar su expresividad de emociones e intenciones en sus interpretaciones. La duración de su secuencia teatral debe ser breve, de 1 a 3 min. También indique la manera en que usarán la partitura o guion visual de su trabajo (si estará o no a la vista de los espectadores por ejemplo). De unos minutos para que trabajen. <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 3: Cuando estén listos pida que presenten sus montajes teatrales eligiendo previamente el orden (equipo 1, 2, 3, 4, 5). Ubiquen cuál será el espacio del que se dispondrá como escenario para cada uno y dónde deberán colocarse los espectadores. Puede dar la opción de usar cualquier espacio escolar a donde tendrán que desplazarse entonces. <p><i>c) Indagar y reconocer contenidos abordados en la práctica artística y contextualización:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p>	<p>Expresión, apreciación y contextualización:</p> <p>❖ Construcción de secuencias narrativas <i>("Microhistorias teatrales asociadas al nodo)</i></p> <p>Registros de la indagación integradora (sesión 3).</p> <p>Pinturas de los alumnos (trabajos de artes visuales).</p> <p>Expresión:</p> <p>❖ Montaje-presentación de las microhistorias teatrales</p> <p>Espacio amplio y despejado</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Irán analizando los contenidos de teatro que se relacionan con la actividad realizada, usándola como referente para realizar las actividades propuestas en el libro. Elija las secciones del libro de Apuntes de Teatro I que se consideren útiles para explicar lo que realizaron y que el docente previamente estudió para guiar a los alumnos. Puede guiar el trabajo de manera dinámica contestando y realizando solo las actividades que considere propicias (dado que ya realizaron actividades prácticas) enfocándose al contenido teórico y conceptual para aplicarlo a las composiciones de los alumnos y contestar solo aquellas que sirvan para analizar su participación individual, es decir sus personajes o acciones realizadas para su composición e ir evaluándola al mismo tiempo. Lo que para este caso se puso en juego es: - Del Bloque 2 “¿Quiénes somos? El personaje y la caracterización” la Secuencia 3 (51-67) <i>Creación y representación de personajes y situaciones de la comunidad</i>; del Bloque 4 “Caracterización y representación teatral” la Secuencia 4 (p.131-135); del Bloque 4 “La actuación y el teatro” la Secuencia 3 <i>Interpretación de narraciones: diversas situaciones y personajes</i> (p. 176-180) y la Secuencia 4 <i>¿Cómo ver una obra de teatro</i> (p. 182-186) <p>d) <i>Notación informada: Apreciación:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Una vez que cuentan con algunos elementos conceptuales de la disciplina realice con los alumnos una última reflexión que incluya sus notaciones, es decir sus comentarios sobre lo que notaron y pueden ahora identificar en sus composiciones teatrales, sus procesos creativos y sus experiencias personales respecto a lo que aprendieron en la sesión. Así mismo puede poner en relación lo que ellos hicieron y los fragmentos de la obra teatral “El Calentón” que observaron en la sesión 2 (Geografía) durante la actividad sensibilizadora. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 6:</p> <p style="text-align: center;">ARTES INTERDISCIPLINA CON ÉNFASIS EN MÚSICA</p> <p style="text-align: center;">EN CONEXIÓN TRANSVERSAL CON EL NODO TEMÁTICO DE LA SESIÓN 5: CONTAMINACIÓN DEL AGUA</p> <p>a) <i>Preparación o calentamiento:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Elija algún ejercicio de relajación de su Apuntes de Música I, invente alguno o busque en la web para darse ideas para disponer y sensibilizar a los alumnos hacia el trabajo musical. Se sugiere utilizar los 4 experimentos sonoros del libro que vienen en la p. 33 y 34 y pueden orientarse muy acorde con la temática y actividades que se seguirán trabajando en la sesión: 	<p>Contextualización:</p> <p style="text-align: center;">❖ Actividad de estudio</p> <p>Libros Apuntes de Telesecundaria.</p> <p>Bitácoras</p> <p>Apreciación:</p> <p style="text-align: center;">❖ Apreciación de sus trabajos así como de trabajos teatrales existentes</p> <p>Trabajos o producciones de la sesión.</p> <p>Trabajos artísticos inspiradores (guía)</p> <p>Videos de los trabajos artísticos (guía).</p>
--	---	---

Elabora una lista de los aparatos que utilizas para reproducir y escuchar la música, y especifica los lugares donde los has usado (casa, escuela, iglesia, autobús, etcétera).

Aparatos de reproducción musical:	Lugares:
1 _____	_____
2 _____	_____
3 _____	_____
4 _____	_____
5 _____	_____
6 _____	_____
7 _____	_____

¿Qué opinas de la influencia de la tecnología electrónica en la música y en nuestra musicalidad? Escribe si es positiva o negativa y explica por qué.

2.2.1. El sonido y el silencio: inventar y explorar sonidos.

Vamos a imaginar que somos investigadores del sonido y el silencio, exploradores del mundo sonoro que nos rodea. Así podremos empezar a crear obras sonoras hechas por nosotros mismos, solos o en grupo con nuestros compañeros.

Primero vamos a inventar sonidos y a experimentar con ellos. Veamos cuatro experimentos sonoros que podemos realizar en grupo:

Experimento sonoro 1.

Imitar con la voz y el cuerpo los sonidos del medio ambiente y de los paisajes sonoros de nuestra comunidad: el viento, los árboles, el río, el mar, la laguna, los animales, las campanas (de la iglesia o de la escuela), etcétera.

33

Experimento sonoro 2.

Imitar con la voz y el cuerpo los sonidos de máquinas y aparatos eléctricos que existen en nuestra casa y escuela: licuadora, refrigerador, lavadora, podadora, equipo de sonido, tractor, computadora, automóvil, autobús, camión, etcétera.

Experimento sonoro 3.

Explorar e inventar sonidos con la voz y el cuerpo: la cara, la cabeza, el cabello, los brazos, las piernas, los pies, los zapatos, la ropa, etcétera.

Experimento sonoro 4.

¿Cómo se escucha el silencio? ¿Cuántos tipos de silencio puedes escuchar? Realizar un concurso de silencio entre los compañeros de la clase: ¿cuánto tiempo puedes permanecer en silencio (sin hacer ningún tipo de sonido)? Tiempo máximo: cinco minutos.

ACTIVIDAD

Actividad individual-grupal.
Experimentos sonoros con la voz y el cuerpo.

PROCEDIMIENTO:

Para realizar estos experimentos sonoros se puede dividir a la clase en cuatro grupos de tres a cinco alumnos cada uno, y que cada grupo realice un experimento. Después se puede cambiar de experimento en los cuatro grupos, hasta que todos los grupos hayan realizado los cuatro experimentos. Quizá será necesario hacer los experimentos en varias sesiones. En la última sesión todos podrán comentar sobre sus experiencias al realizar los experimentos sonoros.

2.2.2. Improvisación y composición en la música.

Improvisación: el arte de crear música no escrita.

La improvisación es la creación de una obra musical durante el proceso de su interpretación, sin la intención de escribirla. Puede ser la creación original de una obra por sus intérpretes, la elaboración o ajuste de algunos detalles de una obra existente (arreglo), o bien algo intermedio entre ambas.

El arte de improvisar es una de las prácticas musicales más usuales en distintas culturas del mundo, especialmente en las que no dependen de la notación musical. Por ejemplo, son famosos los improvisadores de la voz y los instrumentos musicales en culturas como las de la India (que improvisan sobre escalas llamadas "ragas") o del

34

b) Explorar, experimentar y componer interdisciplinariamente a partir de los detonadores y estímulos provenientes de los lenguajes y trabajos o prácticas artísticas de las diferentes disciplinas:

Ejemplo de actividades sugeridas:

- Actividad 1: Puede empezar con una situación lúdica de exploración musical con la que pueda inducir a los alumnos a la comprensión de algunos componentes y nociones básicas del lenguaje musical que faciliten las actividades posteriores y les permitan experimentar mejor con ellos. Estos aspectos pueden ser que reconozca de una música su pulso y acento (que genera ritmos) y melodía o fraseo, básicos para comenzar a trabajar con ejercicios de composición simple usando los recursos naturales personales con que contamos como son el cuerpo y la voz. La actividad lúdica que se sugiere es la siguiente:

“La lluvia rítmica”:

Conforme un set de diferentes piezas musicales de ritmos y estilos diferentes, puede armarlo con las canciones que encontraron los alumnos como parte de su indagación de campo en sesión anterior de Geografía u otras que usted elija. Ponga una de ellas para empezar e indique que son gotas de agua que se caen o chocan al ritmo de la música, empezará diciéndoles que sus pies son gotas de agua que caen con el “pulso” de la canción (como si marcharan llevando la cuenta del tiempo con sus pies), márquelo junto con ellos y cuando tengan incorporada a su cuerpo y movimiento la noción de pulso pase a la de acento, dígales que sus manos son otras gotas de agua diferente que se

Expresión:

❖ **exploraciones sonoras** (pulso y acento).

Espacio amplio y despejado.

Set de músicas y medios para reproducirlas.

mueven y chocan cuando escuchan el "acento" de la música, hágalo con ellos con una palmada cada que escuchen el sonido que marca el inicio de un conteo nuevo que se repite constantemente en la melodía y que es más fuerte que los demás. Cuando hayan incorporado a sus pies y palmas dichas nociones y comprendido su diferencia dígales que empieza el juego.

El juego consistirá en ponerles piezas musicales diferentes, ir las cambiando constantemente mientras que los alumnos deberán estar atentos y comenzar a "llover" al ritmo de la música ya sea con los pies (pulso) o con las manos (acento) de acuerdo a la indicación de su maestro. Por ejemplo el docente puede poner la música y gritar "pulso" entonces los alumnos marcharán marcando el pulso de la pieza con sus pies, pero si dice "acento" efectuarán palmadas con sus manos marcando los acentos de la pieza, puede cambiar de una a otra o incluso gritar "ambas" cuando los alumnos muestren mayor dominio de las nociones. Use varias piezas musicales.

NOTA:

Para facilitar el diseño de una actividad de este tipo el maestro puede recurrir a lo que plantea el programa de Artes que se debe enseñar y los alumnos aprender. Se recomienda por lo tanto consultar y estudiar en su libro de Apuntes de Telesecundaria de Música (bloques 1, 2 y 3) las nociones básicas musicales que pueden serle de mucha utilidad para diseñar sus actividades y guiar a los alumnos en el proceso. Así mismo puede valerse de tutoriales y videos en la web que los ejemplifiquen para que pueda comprenderlos mejor y le brinden ideas para explorar y trabajar con sus alumnos los cuales también pueden observar juntos o solamente el docente previo al trabajo de las sesiones. Algunos videos que pueden ser de utilidad son:

- Pulso y acento. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=kVdF2IM6vqc&nohtml5=False>
 - Marcando el acento con palmas (con La Bamba). Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=02Q6hXsMf7E&nohtml5=False>
 - Pulso con pie, acento con palmas. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=X-iNvSxU-Q>
 - El pulso y el acento en un compás. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=gMix230JinU>
 - Entrenamiento musical básico. El pulso. Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=WSUo0P_cT_A&nohtml5=False
 - Entrenamiento musical básico, el ritmo. Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=LLhj6Cg-cR0&list=PLiT_tL-uc68YmLn1wiO1iJbak822dA88D&index=5&nohtml5=False
 - Entrenamiento auditivo. (Para identificar y trabajar con los alumnos las cualidades del sonido, duración, intensidad, altura, timbre) Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=TIhALMTxRV4>
 - Cualidades del sonido. Recuperados de:
https://www.youtube.com/watch?v=ox82D_032A8
<https://www.youtube.com/watch?v=6NPI3oXrk8I>
 - Juego de improvisación y vocalización con niños: Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=H-BPM_oTZmQ&nohtml5=False
- Actividad 2: Conectando con la sesión anterior de geografía a la que ésta sesión corresponde en Artes, pida que saquen la tarea de su indagación de campo donde investigaron sobre fuentes contaminantes del agua en su comunidad, registros sonoros sobre los contaminantes y canciones que tocarán el tema de la contaminación, el deterioro ambiental o específicamente la contaminación del agua. Pueden comentar rápidamente y mostrar las cosas que encontraron en su indagación.

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 3: Con esta actividad se desarrollarán aprendizajes musicales mediante la interdisciplina con otro lenguaje, en este caso Teatro que se trabajó en la sesión de Artes anterior para darle continuidad. Se llevará a cabo la exploración, experimentación y composición con sonidos donde entrarán en relación las microhistorias teatrales que realizaron en la sesión de teatro, las recopilaciones sonoras de su indagación de campo sobre los sonidos de la contaminación en su entorno, así como los experimentos sonoros de calentamiento al inicio de esta sesión sobre emitir con su voz y con su cuerpo los sonidos de paisajes sonoros, máquinas y aparatos. La actividad de ésta fase culminará con dos distintas composiciones sonoras por parte de los alumnos que son: una micro-historia sonoro-teatral, actividad que llamaremos "Cuéntame una historia con sonidos"; y una pieza musical en movimiento, actividad que llamaremos "El sound track de la historia". En función de los tiempos disponibles el docente decidirá por alguna de las dos o si lleva a cabo ambos ejercicios que a continuación se describen: <p><u>Opción 1: "El sound track de la historia":</u></p> <p>Lo que harán es sonorizar la microhistoria teatral que construyeron la sesión anterior de Artes. Tomarán la historia y guion o partitura visual de la misma, para darle vida musicalmente usando todas las posibilidades que se imaginen que pueden generar con su cuerpo y con su voz e incorporen una melodía-mensaje que cumpla un propósito de concientización sobre el cuidado del medio ambiente. Para llevarlo a cabo puede hacer lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explore e improvisen con una situación imaginaria asociada al sonido, por ejemplo que van a representar al planeta tierra y la manera en que intervienen o irrumpen en él las diferentes actividades humanas que causan el deterioro ambiental. 2. Representen la estabilidad y el planeta en equilibrio valiéndose del sonido. Para ello marque una base rítmica usando manos y pies (percusión corporal) apoyándose de movimiento para facilitarlo (sentir el sonido con el cuerpo). Esta base se repetirá (ostinato) durante todo el ejercicio, no se debe perder pues representa y representará la lucha por mantener el equilibrio del planeta como en la música el tiempo a través del ritmo que identificamos con pulsos y acentos le da también un equilibrio métrico. Para darse una idea de bases rítmicas de percusión corporal que puede proponer puede consultar en la web. Aquí se muestran algunos que pueden ser de utilidad: <p>Percusión corporal. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=GrFi8KpWT_4&nohtml5=False</p> <p>Ejercicio de percusión corporal. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=VPTdp-k8qL8&nohtml5=False</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Representen con sonidos y movimientos (percusión vocal y corporal) la manera en que intervienen los contaminantes y/o las actividades humanas que los generan, sobre el medio ambiente. Para ello, cuando todos hayan memorizado la base rítmica y se encuentren coordinados, pida que continúen mientras usted interviene incorporando un sonido o secuencia de sonido vocal (percusión vocal) que dialogue o conviva con la base acompañada de movimiento que puede o no incluir también percusión con el cuerpo. Puede hacerlo pasando al frente del círculo desplazándose como si pasara a bailar al centro en una fiesta proponiendo su secuencia sonora. Una vez que lo haya repetido unas cuantas veces, "pase la voz" a uno de los alumnos quien hará lo mismo y regrese a su lugar y al ritmo base con todos los demás. El ejercicio terminará cuando todos los alumnos hayan pasado. Recuerde a los alumnos la exploración que hicieron en los experimentos sonoros del inicio de la sesión y los sonidos que registraron de su entorno en la actividad de campo y que al hacer su intervención imaginen que son esos objetos, personas, contaminantes etc., que entran en relación con el medio ambiente de la manera que se imaginan que lo harían y sonarían 	<p>Expresión:</p> <p>❖ Secuencias sonoras con base rítmica (sonorización micro-historia teatral usando voz, percusión corporal y movimiento).</p> <p>Espacio amplio y despejado.</p> <p>Microhistorias teatrales.</p> <p>Registros sonoros de indagación integradora (sesión 5).</p> <p>2 opciones de composición:</p> <p style="text-align: center;">↓</p>
--	---	--

	<p>buscando todas las posibilidades que se les ocurran. Para que el docente se de una idea del tipo de intervenciones que puede proponer a los alumnos puede buscar en la web. Aquí se muestran algunos:</p> <p>percusión vocal: Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Ghj977-liPI&nohtml5=False</p> <p>Esquema rítmico corporal: https://www.youtube.com/watch?v=AjdXritOLwk&nohtml5=False</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Pase de la improvisación sonora individual a la composición sonora grupal experimentando con los silencios. Puede ser un ejercicio similar al anterior pero ya no con participaciones individuales improvisadas sino grupales generando combinaciones diversas. Divida al grupo en cuatro secciones, marque una base rítmica que se repetirá todo el tiempo (ostinato) e irá acompañada de un movimiento que facilite su ejecución, cuando todos estén coordinados asigne a uno de los bloques una secuencia rítmica que adoptarán y repetirán, haga lo mismo con otro equipo mientras los dos restantes continua con la base, haga lo mismo con otro bloque y finalmente con el último, a partir de ahí, cuando cada bloque sostenga en ostinato su ejercicio rítmico diferente, vaya incorporando silencios, pida que un bloque calle con alguna señal o gesto de su parte mientras los otros continúan, alterne los silencios de los bloques, pida nuevamente que regresen a la base, disminuyan el volumen y velocidad hasta quedar en silencio total. 5. Finalmente, experimente incorporando líneas melódicas a sus exploraciones sonoras para componer el "Sound Track" de las microhistorias teatrales que hicieron en la sesión anterior de Artes, por lo que el motivo melódico tendrá que ver con la temática abordada en las mismas. Para ello pida que continúen trabajando en cuatro bloques donde uno ejecutará algo de lo que han venido explorando. Uno de los bloques se encargará de llevar la base rítmica con movimiento, otro integrará percusión corporal con movimiento, otro la percusión vocal con movimiento y finalmente uno la melodía con movimiento. El docente será quien dirige y lo puede hacer así: 6. Separe al grupo por bloques. Parece frente al primero y marque con ellos una base rítmica con movimiento y pida que lo mantengan en ostinato. Esta base será el tiempo y ritmo de la composición así que puede ser simple pero contundente por ejemplo palmada y paso lateral a un lado y a otro, marque la velocidad o tiempo adecuado al que irá la composición. Una vez coordinados, vaya con el bloque dos, a quien asignará una línea melódica breve, esto es una frase corta entonada en el tiempo rítmico de cierta manera que usted les mostrará. Cante con ellos hasta que la memoricen y una vez que la tengan dominada le integren movimiento o una coreografía. Pase al bloque tres y de la indicación de que no al mismo a tiempo sino poco a poco (canon) y como lo vayan sintiendo se vayan integrando a lo que escuchan proponiendo un sonido o una secuencias de percusión corporal con movimiento propia que deberán mantener durante todo el ejercicio, permita que se vayan integrando conforme lo vayan sintiendo hasta estar todo el bloque integrado a la base rítmica. Finalmente vaya con el bloque cuatro y de la misma indicación pero la manera en que se integrarán será insertando sonido o una secuencia de percusión vocal con movimiento que se integre con armonía a lo que escuchan. Al final habrá una fiesta de música y baile. 7. Pase de la experimentación a la composición. Cuando todo el grupo esté integrado marque un alto y pida que lo presenten de nuevo pero esta vez atentos a la dirección que el docente llevará a cabo, por ejemplo que irá señalando quien empieza señalando con su brazo, luego quien sigue, después si hace una seña de silencio ese bloque deberá callar y continuar cuando se le vuelva a dar la indicación generando múltiples combinaciones y posibilidades sonoras de su sound-trak. 8. Realice la partitura sonora de su composición. Pida al terminar que recuerden con su ayuda las partes como se dirigió y desarrolló la pieza musical. Traten de graficar su escritura en el pizarrón usando símbolos que ellos asignen a cada intervención por ejemplo cómo representarían el sonido producido por el bloque base, 	<p>Expresión:</p> <p>❖ composición musical teatral y dancística (<i>Mi "Sound track". Base rítmica y línea melódica. Canto, percusión corporal y movimiento</i>).</p> <p>Espacio abierto y despejado.</p> <p>Exploraciones anteriores.</p> <p>Hojas de papel, plumones.</p>
--	--	--

	<p>cómo el que producían libremente los de percusión vocal, luego los de corporal y cómo los que llevaban la melodía. Puede asociar las grafías a los movimientos que realizaban o como imaginan que se vería ese sonido que producían. puede hacer una ruta de grafías siguiendo el orden o estructura de la pieza.</p> <p>Una variante de composición que podría proponer a sus alumnos es que ellos mismos realicen su propia versión del Sound track organizándose por equipos donde integrando los elementos trabajados (línea melódica, base rítmica, percusión vocal y corporal) armen su propia composición combinándolos de diferentes maneras, Puede dar parámetros generales como por ejemplo que la melodía deberá conformarse de cuatro momentos y que en cada uno debe notarse una integración diferente de los elementos y si así lo consideran hasta una coreografía.</p> <p>NOTA:</p> <p>La melodía o canción que se proponga puede ser a partir de un mensaje ambiental diseñado para una campaña informativa y de concientización sobre el deterioro ambiental que es parte del propósito de la secuencia de Geografía con que se está trabajando de la mano con Artes y que se expresa en la sesión 8 de la misma (p.154). El docente previamente o con ayuda de los alumnos puede pensar en éste mensaje en forma de eslogan (por ser corto, contundente y pegajoso por su rima y contenido que transmite) para un spot publicitario o una campaña ambiental. Un ejemplo sería:</p> <p style="text-align: center;">“El deterioro ambiental muy pronto nos va a acabar, si no hacemos algo ya, lo vamos a lamentar”</p> <p>Ahora bien, la entonación o fraseo que se le va a dar debe guardar relación a la rítmica de la música o sonidos que lo acompañarán. El ejemplo que se tomó como referencia es el siguiente, del cual podemos encontrar variantes para trabajarlo y que pueden darle orientaciones sobre como entonar la melodía de la actividad y la secuencia rítmica base para que a partir de ahí se vea a donde lo llevará el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Video de Capoeira Ginga Balança Mannheim. Recuperado de: https://www.facebook.com/rosario.anguiano.31 - Videos de Seminario Especializado III Gen. 2014-2016: <i>Secuencia rítmica y melódica en movimiento 1.MOV</i> <i>Secuencia rítmica y melódica en movimiento 2.MOV</i> <i>Secuencia rítmica y melódica en movimiento 3.MOV</i> <p><u>Opción 2:</u> “Cuéntame una historia sonora”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realice del ejercicio opción 1, las actividades 1 a la 4. 2. Incorpore a la exploración relaciones sonoras con otros objetos que puedan incorporarse a su composición, en este caso de acuerdo en relación con la temática use bolsas de plástico y papel, botes de basura con sus tapas, palitos de madera, escobas. Dígales que imaginen que son instrumentos (objetos sonoros) que elijan un objeto y se pongan en ronda y dígales repetirán en eco los sonidos y ritmos que usted les marque. En su libro Apuntes de Música p. 61 una actividad de ritmos en eco y ritmos simultáneos que puede serle de utilidad, así mismo se puede dar una idea del ejercicio con este video: <p>Ritmo en forma de eco 6º primaria. Recuperado de:</p>	<p>Expresión:</p> <p>❖ Composición musical teatral y dancística con instrumentos no convencionales <i>“Cuéntame una historia sonora”- (Show Stomp. Base rítmica y percusión con objetos, vocal, corporal y movimiento).</i></p>
--	--	---

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=zo25toqF8b4</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Implice mediadores y relaciones sonoras con el otro y con los objetos. Pida a los alumnos que se organicen por parejas y realicen diálogos sonoros explorando posibilidades de relación con el otro y el sonido mediante un objeto. Cada uno debe tener una escoba, un bote con su tapa, un par de palos de madera, una bolsa de plástico y una de papel. Irán explorando con cada uno de los objetos buscando todas las posibilidades sonoras con ellas. La pareja elige un primer objeto de exploración y de frente uno al otro, uno de los dos propone una forma de producir sonido con ese objeto (soplar, frontal, golpear, arrastrar, el compañero tendrá que responder con una distinta. Agotadas las posibilidades continúan con otro objeto hasta terminar. Después de ello, proseguirán con relaciones sonoras pero de percusión entre los objetos de ambos es decir coordinando sus movimientos para generar secuencias rítmicas con relación al otro y su objeto. 4. Pase de la experimentación a la composición. Una vez exploradas las relaciones sonoras con objetos pida que conformen los equipos con quienes trabajaron su microhistoria teatral, que la recuerden, y que a partir de ella la recreen pero ahora sin diálogos, solo con secuencias sonoras de percusión de cuerpo, voz y un objeto relacional (cada equipo usará uno distinto). Pida que en sus composiciones integren lo explorado anteriormente e incorporen tanto secuencias de sonido unísonas o coordinadas del equipo, secuencias sonoras dialógicas o en relación con otro y su objeto en parejas, y momentos de participación e improvisación individual donde los integrantes pueden hacer cosas diferentes, es decir, que apliquen todas las posibilidades que exploraron en la actividad anterior. Estas cuatro formas o consignas para crear su composición puede dar lugar a cuatro movimientos de su pieza musical. Recuérdelos que en general deben cuidar que haya una armonía sonora en la forma en que se integren todas las partes de su composición y que sigan los mismos procesos que siguieron en las actividades 1 a la 4 (Base rítmica en ostinato seguida de intervenciones de percusión vocal y corporal, mediada por un objeto individuales en canon y unísonas o coordinadas en grupo y jugar con las combinaciones para dar una estructura a la pieza en cuatro movimientos que pueden incluir cada uno una forma distinta de generar sonido con el objeto). La duración será la misma que su microhistoria teatral, pídale que no olviden que están contando la historia y representándola pero desde la sonoridad, los gestos y los objetos y que por lo tanto traten de integrar elementos de teatralidad al contar la historia sonoro-teatral. 5. Presenten sus piezas musicales. Cuando estén listos pida que al dar la señal vayan presentando su microhistoria sonoro-teatral escalonadamente en cierto orden (Por ejemplo equipo escobas, botes, palos, bolsas). El término de un equipo marcará la pauta al siguiente y así hasta concluir. Para ello deberá pedir que se distribuyan los equipos en un espacio desde donde presentarán. Puede ser una especie de circuito de cuatro estaciones. Indique que cuando un equipo concluya se quedarán estáticos y atento a la presentación del siguiente, así hasta concluir y haber visto la participación de todos. La composición final será una sola que concluye hasta que terminan las 4 partes (esto sería como un segundo nivel de composición que en este caso consistiría en integrar en una estructura todas las composiciones de los equipos). 6. Involucre una variante de apreciación de la composición final cambiando la estructura de presentarla lo que dará a los alumnos otra oportunidad de apreciar de diferente modo su trabajo. Por ejemplo puede pedir que la presenten de nuevo pero en vez de que sea un desarrollo escalonado (termina un equipo y continua el otro), hágalo en canon (empieza uno y unos segundos después se integra el otro hasta concluir, conforme van terminando permanecen estáticos apreciando a los demás) o incluso simultáneamente (todos inician sus acciones simultáneamente ya sea separados en espacios o escenarios distintos del área de trabajo o en un mismo espacio buscando algún tipo de relación e integración). <p>NOTA:</p> <p>Al pensarse estas actividades y la indagación por la web se encontró y tomó como referente el siguiente video que refiere a un espectáculo sonoro-teatral:</p>	<p>Espacio amplio y despejado.</p> <p>Exploraciones anteriores.</p>
--	--	---

	<p>- Stomp show triller. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4-KDj0AHymU&nohtml5=False</p> <p>- Stomp Live- part 1- Brooms. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtlldg&list=PLzUdOkst28RYOuntRqmaGJVBi77eGt7DN&nohtml5=False</p> <p><i>c) Notación informada: Apreciación:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 1: Muestre los trabajos artísticos de referencia a los alumnos: Sobre el "Sound Track": <ul style="list-style-type: none"> Video de Capoeira Ginga Balança Mannheim. Recuperado de: https://www.facebook.com/rosario.anguiano.31 Videos de Seminario Especializado III Gen. 2014-2016: secuencia rítmica y melódica en movimiento 1.MOV Secuencia rítmica y melódica en movimiento 2.MOV secuencia rítmica y melódica en movimiento 3.MOV <p>Sobre "Cuéntame una historia sonora":</p> <ul style="list-style-type: none"> Stomp show triller. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4-KDj0AHymU&nohtml5=False Stomp Live- part 1- Brooms. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtlldg&list=PLzUdOkst28RYOuntRqmaGJVBi77eGt7DN&nohtml5=False <ul style="list-style-type: none"> Actividad 2: Realice con los alumnos una reflexión que incluya sus notaciones, es decir sus comentarios sobre lo que notaron y pueden ahora identificar en sus composiciones musicales, sus procesos creativos y sus experiencias personales respecto a lo que aprendieron en la sesión. Así mismo puede poner en relación lo que ellos hicieron y algunos de los videos que sirvieron al docente para comprender previamente los temas que trabajaron y comentarlos también, en este caso el show Stomp y qué relación y elementos en común tiene con lo que hicieron. <p><i>d) Indagar y reconocer contenidos abordados en la práctica artística y contextualización:</i></p> <p><u>Ejemplo de actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Acérquelos a los contenidos de Música que se relacionan con la actividad realizada para comprender y contextualizar sus composiciones generando nuevo aprendizaje sobre su experiencia. Elija las secciones del libro de Apuntes de Música I que se consideren útiles para explicar lo que realizaron y que el docente previamente estudió para guiar a los alumnos. Puede guiar el trabajo de manera dinámica contestando y realizando solo las actividades que considere propicias (dado que ya realizaron actividades prácticas) enfocándose al contenido teórico y conceptual para aplicarlo a las composiciones de los alumnos y contestar solo aquellas que sirvan para analizar su proceso personal o puede pedir que realicen un apunte donde definan aquellos conceptos musicales que pusieron en juego como paisaje sonoro, pulso, acento, ritmo, melodía. Lo que para este caso se puso en juego es: <ul style="list-style-type: none"> Del Bloque 1 "De los sonidos a la música" (p.9) los conceptos de paisaje sonoro, los sonidos en nuestra vida cotidiana y si lo considera necesario las cualidades del sonido (altura, intensidad, timbre y duración). Del Bloque 2 (p.45) los conceptos de pulso y ritmo y su relación con el movimiento. 	<p>Apreciación:</p> <p>❖ Apreciación de sus trabajos así como de trabajos teatrales existentes</p> <p>Trabajos o producciones de la sesión.</p> <p>Trabajos artísticos que inspiraron el proceso (guía)</p> <p>Videos de los trabajos artísticos sugeridos y medio para mostrarlos.</p> <p>Contextualización:</p> <p>❖ Actividad de estudio</p> <p>Libros Apuntes de telesecundaria.</p> <p>Bitácoras.</p>
--	--	--

	<p>- Del Bloque 5 (p.123) los conceptos de ritmo y melodía</p> <p>- Dependiendo el tiempo y profundidad con que desee ahondar en los aprendizajes teóricos puede seleccionar otros que considere fueron valiosos en los descubrimientos de los alumnos, no importa la sección o bloque del libro al que pertenezcan pues ya poseen las vivencias prácticas de los mismos como por ejemplo las posibilidades sonoras de la voz, inventar, improvisar y componer secuencias rítmicas con sonidos, los sonidos de percusión con objetos cotidianos, la estructura de una pieza musical etc. que podrá encontrar en su libro.</p> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p> <p style="text-align: center;">Sesión No. 8:</p> <p style="text-align: center;">ARTES INTERDISCIPLINA CON ÉNFASIS EN DANZA</p> <p style="text-align: center;">EN CONEXIÓN TRANSVERSAL CON EL NODO TEMÁTICO DE LA SESIÓN 7: CONTAMINACIÓN DEL AGUA</p> <p>a) <i>Preparación o calentamiento:</i></p> <p><u>Ejemplo de Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Realicen algunos ejercicios para activar y calentar todas sus articulaciones, las partes de su cuerpo y relajar la mente. • Actividad 2: Plantee una situación lúdica imaginaria por ejemplo: <p><i>“ Los cuerpos esculpen el espacio, el espacio esculpe los cuerpos”</i></p> <p>Tomando como nodo transversal con geografía la actividad 11 (p.144) donde se estudió sobre la transformación y deterioro del suelo desde que era un espacio natural en la Edad Antigua hasta llegar a ser un Espacio Geográfico cada vez más alterado por la actividad del hombre en su paso por la Edad Media, Moderna y Contemporánea, puede comentar previamente lo que recuerdan sobre cómo era el espacio, formas de vida y actividades de las personas. A partir de esta situación pida que se desplacen por el espacio e imaginen como era su forma de vida pida que caminen a paso ágil buscando establecer un contacto firme con el suelo, con la tierra y buscando reconocer todo el espacio geográfico en el que se encuentran y al mismo tiempo relacionarse en ese espacio con sus compañeros pero sin tocarlos ni chocar con ellos, que establezcan contacto visual permaneciendo en silencio. Los alumnos deberán estar atentos a la voz del docente quien indicará una época en el tiempo de las ya mencionadas y tratarán de moverse e interactuar en relación a ella, a la voz de “esculturas de una persona/dos/tres, etc. /o todos” tendrán que parar y tomar una pose dramática y reveladora de la época en particular en que se encuentren pero relacionándose con sus compañeros más próximos corporalmente con sutileza y cuidado Pida que ocupen todos sus espacios o huecos que deja su pose, los habiten, los rodeen, los esculpan y busquen la relación de íntima cercanía y entrar en relación con ellos pero sin tocarse buscando formar figuras armónicas entre sí. Permanezcan unos segundos estáticos pida que se observen a sí mismos y entre sí y pasados unos segundos de apreciación deshagan sus esculturas sin tocarse y continúen desplazándose. Al finalizar hagan algunas notaciones con respecto a su cuerpo, el cuerpo del otro y las maneras en que podemos esculpir nuestros movimientos y el movimiento del otro a partir del nuestro generando formas con nuestros cuerpos en el espacio. Use música de fondo, se sugiere referían a distintas épocas como plantea la situación imaginaria de exploración.</p>	<p>Expresión:</p> <p>❖ Exploraciones de movimiento (“Los cuerpos esculpen el espacio, el espacio esculpe los cuerpos”)</p> <p>Espacio amplio y despejado.</p> <p>Música de fondo seleccionada y medio para reproducirla.</p>
--	--	---

	<p><i>b) Explorar, experimentar y componer interdisciplinariamente a partir de los detonadores y estímulos provenientes de los lenguajes y trabajos o prácticas artísticas de las diferentes disciplinas:</i></p> <p><u>Ejemplo de Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Haga una primera exploración simple. Retomando su tarea de indagación de campo de la sesión anterior, exploren los movimientos de los animales en peligro de extinción que encontraron. Para ello pida a los alumnos que traigan a su mente las imágenes y movimientos que detectaron y plantee una situación imaginaria. El docente solo planteará la situación pondrá una música y permitirá que el alumno explore libremente (improvisación). Las situaciones pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> - Exploren los movimientos de los animales o plantas. Elige un animal en peligro de extinción, explora cómo se mueve, como está conformado su cuerpo y cuáles son las posibilidades que tiene de movimiento. Piensa a ese animal en diferentes situaciones por ejemplo consiguiendo su alimento, jugueteando o simplemente caminando. Finalmente plantéate y trata de vivir desde su cuerpo qué peligros enfrenta, cómo y por qué se está extinguiendo y eso cómo transforma sus movimientos. Deje unos minutos para que exploren. Al final pida que comente cada uno que animal era en qué hábitat vivía y qué pasaba con él. - Incorporen la relación con el cuerpo del otro. Pida que elijan un compañero para relacionarse con él, puede ser de otra especie e incluso hábitat imaginario que estás realizando una danza con él, ¿Cómo serían sus posibilidades de relacionarse? tal vez juegan, tal vez pelean, tal vez se protegen uno a otro de un peligro, tal vez se enamoran o pertenecen a una familia etc. Pasado unos minutos de exploración y acorde como se encuentren distribuidos en el espacio separe y hagan apreciaciones por bloque. Puede decir "todos los que están de este lado continúan explorando, mientras los demás observan" y luego cambio, así, permitir que todos puedan mirar las exploraciones de los demás. • Actividad 2 Experimentar y componer: Pase de la exploración a la experimentación y composición, y del trabajo por parejas e individual al grupal, se podría nombrar de alguna manera esta actividad para generar en los alumnos alguna emoción, intención o motivo a sus movimientos como: <p><i>"Biodiversidad en Movimiento" / "Biodiversidad en peligro" / "Un hábitat sin hombres/seres humanos":</i></p> <p>Pida que seleccionen de entre las exploraciones que realizaron en pareja aquellos movimientos y acciones que más les hayan gustado y que conformen con ellos una secuencia de movimiento corta pero muy bien definida y clara. Cuando la tengan lista pida que hagan una partitura libre de movimiento (graficar sus movimientos con signos, símbolos, trayectorias o lo que les resulte útil para tenerla clara y recordarla). Pida que una pareja voluntaria pase al frente y la lleven a cabo, las otras parejas observarán su propuesta, la cual será una invitación para que otra pareja se incorpore al cuadro, pida que se tomen su tiempo, observen los movimientos de cada uno y la manera en que podrían entrar en relación sin alterar la de sus compañeros. Poco a poco y conforme encuentren el momento adecuado de cómo y con quien entrar en relación, todas las parejas deberán integrarse hasta conformar un solo cuadro. Para que los alumnos puedan mirar su trabajo, una vez que el cuadro esté integrado, completo, puede ir nombrando parejas y pedir que observen a sus compañeros mientras los demás continúan, brinden la misma posibilidad a todas las parejas y cuando así haya sido, concluya la actividad con una notación o comentarios de los que observaron y vivieron.</p> • Actividad 3 Segunda exploración (enfocada a un trabajo de experimentación y composición más formal). Incorpore un objeto o mediador para seguir la exploración de un modo distinto que permita al alumno apreciar las posibilidades de su cuerpo en movimiento y las diferentes formas y calidades en que puede hacerlo. Para elegir un mediador adecuado, puede indagar en la web videos que lo lleven a descubrir posibilidades dancísticas asociadas a la temática que se está abordando para darse ideas de por dónde 	<p>Expresión:</p> <p>❖ Secuencias de movimiento</p> <p>Espacio amplio y despejado.</p> <p>Registros de la indagación integradora. Imágenes en movimiento, flora y fauna en extinción (sesión 7).</p> <p>Expresión:</p> <p>❖ Composiciones dancísticas (cuadros-escenas en movimiento en torno al nodo biodiversidad)</p> <p>Espacio amplio y despejado.</p> <p>Expresión:</p> <p>❖ Composiciones dancísticas (con sombras)</p> <p>Espacio con paredes lisas y despejadas.</p>
--	---	--

	<p>guiar el trabajo de los alumnos, que objetos, medios o elementos incorporar para caminar hacia una composición grupal formal.</p> <p>Se pretende en este tipo y momento de la secuencia transversal, que el docente descubra por sí mismo con base en lo que ya ha logrado, hacia donde guiará a sus alumnos y que indague sobre prácticas artísticas asociadas a la disciplina y temática en juego que llamen su atención. De ahí tomará los elementos que puede incorporar a las exploraciones simples o generales que ya han realizado y que serán necesarias o requiera incorporar para llevar a los alumnos hacia una composición similar. Tendrá que observar y analizar lo que se hace, cómo y con qué se hace en esos ejemplos que llamen su atención previamente y tomar nota de ellos para dar pista a sus alumnos. Algunos videos de prácticas artísticas tomados para este ejemplo de secuencia transversal son:</p> <p>Opción 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A magican hand shadows show https://www.youtube.com/watch?v=4Gnry6yoAZE - Shadow Magic performance with Animals https://www.youtube.com/watch?v=oWQ3Ep3NdiA&nohtml5=False <p>Opción 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Shadowland flower https://www.youtube.com/watch?v=Z0EO8rhCHhw&nohtml5=False - Danza del medio ambiente. Recuperada de: https://www.youtube.com/watch?v=7vcswkYiLdq&nohtml5=False <p>Con base en estos ejemplos nos daremos cuenta que por sí mismos aportan ideas como el utilizar lámparas para que trabajen con sus sombras. Al mismo tiempo, el incorporar este elemento, cumplimos el propósito de llevar la exploración a otro nivel que permitirá a los alumnos mirarse a sí mismos y a sus compañeros desde otra posibilidad de percepción distinta y magnificada en este caso de lo que es el movimiento y la huella que este imprime sobre la pared, el piso, el techo u otra superficie a su alcance, al mismo tiempo, estos ejemplos nos dan pautas e ideas del tipo de composiciones que podemos realizar con los alumnos. Ahora bien, para realizar esta segunda exploración incorporando el elemento de las linternas y la sombra del cuerpo en movimiento, deberá contar con linternas suficientes o pedir a los alumnos las lleven a la clase, así mismo contar con una alternativa factible para oscurecer el espacio de trabajo, puede usar cartones o telas. Una forma en que puede guiar esta exploración sería:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pida a los alumnos que exploren libremente (improvisación) todas las posibilidades de proyectar movimiento con distintas partes de su cuerpo. individualmente. Al final pida que se enfoquen en una sola parte de su cuerpo por ejemplo sus manos u otra parte que deseen y sus posibilidades. - Incorpore el trabajo de relación con otros por parejas y el enfoque en una sola parte de sus cuerpos que entren en relación, por ejemplo las manos u otra que se les ocurra y exploren todas las posibilidades. - Incorpore el trabajo de relación con otros en pequeños grupos para intentar formar animales con ayuda de su cuerpo ya sea con las manos, ya sea con la superposición de sus propios cuerpos pida por ejemplo que formen un árbol, un elefante, una planta y también que sean personas realizando alguna actividad contra el medio ambiente o a favor, pida por ejemplo que formen cuadros o escenas en movimiento de paisajes, hábitats etc. 	<p>Cartones o cortinas para oscurecer el espacio.</p> <p>Lámparas de mano y/o lámpara de piso</p> <p>Pantalla de tela o papel para construir un teatro de sombras.</p> <p>2 opciones de composición:</p> <p style="text-align: center;">↓</p>
--	--	---

	<p>- Incorpore el trabajo conjunto de todo el grupo separando por bloques por ejemplo haciendo movimientos coreográficos coordinados donde formen escenas y acciones en movimientos, por ejemplo, que se desplacen en grupo o en bloques, se acerquen y se alejen para ver qué pasa con sus sombras y sus tamaños, que en conjunto formen un solo cuerpo apilándose o parándose en una sola fila uno tras otro, se agachen juntos y se paren juntos y luego se desplieguen explorando las maneras en que pueden hacerlo como si fueran pétalos de una flor o un gran árbol que crece y extiende sus ramas. Finalmente también formen esculturas con sus cuerpos y sombras superponiéndose unos sobre otros para crear formas más complejas y más grandes de cosas y objetos que se imaginen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 4: Pase de la experimentación a la composición <i>danza de teatro de sombras</i> y escoja entre dos opciones o realice las dos de acuerdo al tiempo disponible. La actividad podría llamarse de algún modo como se ha venido haciendo, con la finalidad de que invite a una actitud lúdica al alumno al tiempo que le de pistas a los alumnos de lo que harán y no pierdan la conexión con el tema u orientación de la indagación que están realizando como se muestra: <p>Opción 1:</p> <p>“Manos bailarinas: Juego de manos no siempre es de villanos”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pida a los alumnos que se reúnan con la pareja y después formen equipo con otra pareja. deberán ser las parejas con quienes realizaron el ejercicio de exploración y composición en parejas con animales, donde al final formaron un solo cuadro artístico en movimiento de animales en su hábitat. Indique que tomen como partitura esa secuencia de movimiento que presentaron y experimenten cómo podrían contar esa misma historia con sus sombras usando particularmente sus manos quienes serán las bailarinas principales. <p>Una vez que lo hayan realizado pida que incorporen sonido a su “show” de sombras incorporando ya sea las grabaciones con su celular de sonidos y canciones que recopilaron en su indagación de campo de Geografía que se ligó con música o bien la percusión vocal y corporal que dio lugar a sus composiciones musicales también de la sesión de música. Pida que a partir de estos elementos pongan en juego sus exploraciones dancísticas hechas hasta el momento (con animales y con lámparas) para crear su show de sombras. Su show deberá durar de 1 a 3 min. Como máximo y deberán contemplar una forma de preparar un escenario de proyección. Tendrán que decidir los alumnos quienes estarán en escena (2) y quienes (2) se encargarán de proyectar la luz y sonorizar el show.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Presenten su show de sombras. Para hacerlo de forma dinámica y dependiendo del espacio pueden hacerlo como se ha venido haciendo en circuito. Empieza un equipo al terminar se apaga la luz y se enciende en otro lugar del espacio para dar lugar a la siguiente presentación hasta presentar todos. Otra forma sería usar un solo escenario y que entre cada número se apague la luz, haciendo un cambio rápido de integrantes, o bien, otro experimento sería que presenten simultáneamente o en canon todos los shows en distinta posición en el espacio para ver qué es lo que pasa. 3. Comenten y hagan notaciones sobre lo que observaron y aprendieron como se ha venido haciendo al término de cada sesión. <p>Opción 2:</p> <p>“Danzando a oscuras cuéntame una historia”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indique a los alumnos que llevarán sus exploraciones con sombras a una composición grupal dancística a base de sombras (todo el cuerpo y cuerpos pero no con lámparas sino que crearán su propio teatro de 	<p>Expresión:</p> <p>❖ Composición dancística usando segmentos corporales <i>(“Manos bailarinas: Juego de manos no siempre es de villanos”. Show dancístico, sonoro, teatral y visual)</i></p> <p>Espacio oscurecido, con paredes lisas y despejadas.</p> <p>Lámparas de mano</p> <p>Música y medio para reproducirla en caso de ocuparla.</p> <p>Expresión:</p> <p>❖ Composición dancística de sombras <i>(“Danzando a oscuras cuéntame una historia”).</i></p>
--	--	--

	<p>sombras para presentarlo. Para ello coloque una pantalla suficientemente grande y blanca, ya sea de papel o de tela delgada que pueda sujetar de un lado al otro del espacio o salón, usando por ejemplo un mecate y pinzas de ropa para sostenerla. Posteriormente coloque uno o dos focos grandes o una lámpara con suficiente potencia para reflejar un espectro amplio de luz y colóquelos a unos cuantos metros atrás de la tela en un lugar estratégico que refleje luz a toda la pantalla. Oscurezca el salón usando cartones o telas y prueben la pantalla, hagan exploraciones y prueben as diversas posibilidades de uso y efectos de apreciación de los cuerpos y figuras en movimiento tanto detrás de la tela como al frente. Pídale que prueben con las distancias de los cuerpos detrás de la pantalla y cómo dependiendo la cercanía o lejanía estas crecen o se hacen más grandes o pequeñas y cómo si alguien se coloca al frente y no detrás de la pantalla puede interactuar con la sombra del que hay detrás generando efectos visuales sorprendentes como por ejemplo un monstruo que se acerca y devora a un ser humano real o cómo los que están detrás de la pantalla y la pantalla misma podría representar el mar y los bailarines que están detrás diversos animales marinos como tiburones, medusas etc. usando solo sus cuerpos individualmente o en grupo como hicieron con sus esculturas humanas. De un tiempo para este tipo de experimentos y pase a la siguiente actividad.</p> <p>2. Indique a los alumnos que se agrupen nuevamente por bloques como lo hicieron en la exploración con lámparas grupal. Pida que recuerden y comenten las historias que compusieron y representaron en la sesión de Teatro (microhistorias teatrales) y que se pongan de acuerdo para realizar una sola historia, pida que escriban un breve guion teatral de la representación y a partir de ella hagan una partitura gráfica tal como hicieron en música o danza anteriormente (usando símbolos e indicadores gráficos que puedan asociar e identificar) de cómo podrían y les gustaría representar eso mismo pero ahora con el lenguaje de la danza (movimiento). Deberán considerar que figuras formarán con sus sombras y cómo estas dan vida a personas, objetos, animales y plantas, recuérdelos que solo cuentan con la música, sus sombras y su cuerpo para contar la historia y que ahí deben estar presentes las exploraciones que han realizado con sus sombras trabajando por bloques y en grupo donde hicieron movimientos coreográficos coordinados, en grupo y por bloques para generar formas con sus sombras y que pueden trabajar tanto atrás de la pantalla como fuera de ella pero siempre sobre el fondo que esta cubre, para generar diversos efectos que explorarán en este proceso de composición. Finalmente también pida que recuerden cómo se movían los bailarines de los trabajos dancísticos que observaron sobre el medio ambiente en la actividad sensibilizadora de Geografía la clase anterior para dar calidad e intención a sus movimientos.</p> <p>De un tiempo para su experimentación y composición brindando apoyo al grupo para ponerse de acuerdo y organizar y concretar sus ideas. No olvide que la música de fondo como en todas sus exploraciones debe estar presente. Se sugiere usar la misma música del video que orientó este proceso o bien que seleccionen una de las piezas musicales, canciones, que recopilaron en su indagación de campo de Geografía que se ligó con música.</p> <p>3. Cuando estén listos pida presenten su montaje dancístico-teatral-visual. El docente se encargará de poner la música y registrar de ser posible con video el trabajo de los alumnos para que puedan apreciar su trabajo.</p> <p><i>c) Notación informada. Apreciación</i></p> <p><u>Ejemplo de Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Muestre a los alumnos el video de su producción y los trabajos que guiaron su proceso. Realicen una notación e intercambio de experiencias y aprendizajes sobre cómo se fue construyendo su producción y qué encuentran en relación con los trabajos artísticos que les fueron revelados: - A magican hand shadows show https://www.youtube.com/watch?v=4Gnry6yoAZE 	<p><i>Teatro de sombras. Show dancístico, sonoro, teatral y visual)</i></p> <p>Espacio oscurecido amplio y despejado.</p> <p>Lámpara o foco grande de piso</p> <p>Música y medio para reproducirla en caso de ocuparla.</p> <p>❖ <i>Apreciación de sus trabajos así como de trabajos dancísticos existentes</i></p> <p>Trabajos o producciones de la sesión.</p> <p>Trabajos artísticos que inspiraron el proceso (guía)</p> <p>Videos de los trabajos artísticos sugeridos y medio para mostrarlos.</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Shadow Magic performance with Animals https://www.youtube.com/watch?v=oWQ3Ep3NdiA&nohtml5=False - Shadowland flower https://www.youtube.com/watch?v=Z0EO8rhCHhw&nohtml5=False - Danza del medio ambiente. Recuperada de: https://www.youtube.com/watch?v=7vcswkYiLdq&nohtml5=False <p style="color: green;">d) <i>Indagar y reconocer contenidos abordados en la práctica artística y contextualización:</i></p> <p><u>Ejemplo de Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Lleve a los alumnos a reconocer y nombrar aquello que hicieron y experimentaron recurriendo a los contenidos de Danza que lo explican y que están presentes en el programa de primer año. De esta manera comprenderán y contextualizarán sus composiciones generando nuevo aprendizaje sobre su experiencia. Elija las secciones del libro de Apuntes de Danza I que se consideren útiles para explicar lo que realizaron y que el docente previamente estudió para guiar a los alumnos. Puede guiar el trabajo de manera dinámica contestando y realizando solo las actividades que considere propicias (dado que ya realizaron actividades prácticas) enfocándose al contenido teórico y conceptual para aplicarlo a las composiciones de los alumnos y contestar solo aquellas que sirvan para analizar su proceso personal o puede pedir que realicen un apunte donde definan aquellos conceptos del lenguaje de la danza que pusieron en juego en el proceso. Con base en este ejemplo se podría revisar algunos subtemas concretos de las secuencias sugeridas a continuación (Apuntes de Telesecundaria Danza I): <ul style="list-style-type: none"> - Bloque 1. Sentir y pensar nuestro cuerpo: Sec. 2 <i>Posibilidades expresivas del cuerpo, a partir de la exploración con estímulos externos.</i> - Bloque 2. Elementos de la danza: Sec. 2 <i>Exploración y experimentación de movimientos en el espacio, utilizando elementos del tiempo y del ritmo.</i> - Bloque 3. Cuerpo movimiento y subjetividad. Sec. 2 <i>Comunicación de ideas y emociones incorporando elementos básicos del tiempo y el ritmo (pulso, compás, acento o ritmo).</i> - Bloque 4. Preparación para el montaje dancístico. Sec. 1 <i>Contexto sociocultural y características de la danza con fines rituales; Sec. 2 Preparación para el montaje dancístico.</i> - Bloque 5. Escenificación de la danza: Sec. 1 <i>Escenificación de una danza con fines rituales; Sec. 2 Valoración de una danza con fines rituales como parte del patrimonio cultural de México.</i> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	<p>Contextualización:</p> <p style="text-align: center;">❖ Actividad de estudio</p> <p>Libros Apuntes de telesecundaria.</p> <p>Bitácoras.</p>
<p style="text-align: center;">CIERRE INTERDISCIPLINAR:</p> <p style="text-align: center;">(Integración y metacognición)</p> <p style="text-align: center;">Sesión 11</p>	<p style="text-align: center;">Sesión No. 11:</p> <p style="text-align: center;">ARTES</p> <p style="text-align: center;">TODAS LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS</p> <p style="text-align: center;">EN CONEXIÓN TRANSVERSAL CON TODOS LOS NODOS TEMÁTICOS Y EL PROPÓSITO DE INDAGACIÓN CONTINUIDAD CON LAS SESIONES 9 y 10</p> <p>1. Integración de lo aprendido:</p>	

	<p>Se busca en este momento que el alumno haga un recuento de todo lo aprendido, establezca relaciones interdisciplinarias y transversales de estos aprendizajes y los conecte con su realidad para generar conclusiones metacognitivas.</p> <p>a) <i>Preparación o calentamiento</i></p> <p><u>Ejemplo de Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Lleve a cabo una relajación y calentamiento corporal como se ha venido realizando al inicio de cada sesión. • Actividad 2: Realice una actividad lúdica que involucre el nodo y propósito de la indagación donde además ponga en juego algunas de las habilidades artísticas trabajadas hasta el momento y nómbrelo de alguna manera, por ejemplo “Artistas políticos ambientalistas”. La actividad se describe a continuación: <p>“Artistas políticos ambientalistas”:</p> <p>Coloque sobre el piso fichas de papel con “causas”, en este caso ambientales por el nodo de la indagación, por las que los alumnos podrían interesarse en defender y hacer acciones a favor de defenderlas o concientizar sobre ellas. Pida que caminen por el espacio y cada vez que usted diga “alto” se detengan a observar el contenido de la tarjeta más próxima (debe haber suficientes para todo el grupo) y que en voz alta digan lo que venga a su mente, esto es, que improvisen un monólogo donde reflexionen y exterioricen sus puntos de vista respecto a dicha causa. Repita el ejercicio varias veces dando oportunidad a los alumnos de recorrer el mayor número posible de tarjetas-causas.</p> <p>Al finalizar el ejercicio pida a los alumnos que escojan una de ellas evitando de preferencia que se repitan. Dependiendo el número de alumnos y disponibilidad de tiempo pueden hacerlo individual, por parejas, trinas o equipos más grandes. Una vez elegida su causa pida que realicen un ejercicio artístico que involucre la acción para generar reflexión o incluso la participación de los espectadores. Esto puede ser un performance que puede involucrar acciones, palabras, sonidos, música etc; generar un dispositivo que involucre la participación de otros para transmitir un mensaje, generar reflexión o reacciones mediante letreros, acciones o proposiciones que inviten a otros a sumarse a una causa en el espacio público (esto podría ser dentro de la misma escuela). Una vez definido y preparado lo que harán, llévenlo a cabo por turnos y comenten sus experiencias y proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 3: Pueden ver un video que invite a la reflexión sobre el nodo temático y comentarlo posteriormente para relacionarlo con la actividad anterior. El video puede ser el siguiente: <p>Video complementario: Concientización sobre el cuidado del medio ambiente. Recuperado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=5snjMcYO_Y4 <p>b) <i>Explorar, experimentar y componer interdisciplinariamente a partir de los detonadores y estímulos provenientes de los lenguajes y trabajos o prácticas artísticas de las diferentes disciplinas:</i></p> <p><u>Ejemplo de Actividades sugeridas:</u></p> <p>Se busca en esta sesión que el docente junto con sus alumnos haga un cierre interdisciplinar de todo lo ya realizado. Para ello se propone realizar algún trabajo escolares cotidiano, es decir, trabajos a los que comúnmente se recurre y a veces son solicitados en la escuela para evidenciar o mostrar productos de aprendizaje a la comunidad pero llevándolos a su construcción desde una perspectiva artística. Para ello seguirán el propósito de la asignatura y secuencia nodal que es llevar a cabo una campaña informativa para la comunidad escolar y vivirán un proceso creativo que parta de este nodo transversal para convertirlo en un quehacer consiente desde los lenguajes artísticos siguiendo</p>	<p>Expresión:</p> <p>❖ Monólogos simultáneos (Causas ambientales que defender)</p> <p>Espacio amplio y despejado.</p> <p>Fichas de papel con causas ambientales.</p> <p>Expresión:</p>
--	--	---

	<p>la línea exploración-experimentación composición. Este trabajo puede además aportar elementos para la última fase de la secuencia donde los alumnos desarrollarán una propuesta artística libre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Ofrezca un detonador, en este caso se propondrá uno lingüístico que de alguna manera guarda relación con todas las artes. Pida a los alumnos que se agrupen en equipos, asigne a cada uno una palabra referente a los nodos temáticos que aborda la secuencia con la que se está trabajando en Geografía por ejemplo: contaminación, deterioro ambiental, el agua, el aire, el suelo, calentamiento global o efecto invernadero, extinción de flora y fauna, etc. Una vez asignado un detonador lingüístico pida a los alumnos que diseñen una frase o slogan que contenga un mensaje corto y tenga rima por lo que resulte atractivo y pegajoso. Este mensaje deberá hacer alusión a la preservación del medio ambiente (causas, medidas, consecuencias) y lo que recabaron en sus indagaciones de campo tanto en la sesión 9 de Geografía sobre evidencias de la problemática de la contaminación y en la sesión 10 en su <i>vox populi</i> sobre lo que piensan los personajes de la comunidad sobre la contaminación y medidas para evitarla. • Actividad 2: Cuando los alumnos hayan construido sus slogans, proponga o deje que ellos propongan una manera creativa de integrarlos por ejemplo pueden hacer una serie de sketches, spots publicitarios o comerciales cortos actuados y grabar el video de los mismos para después darles un formato de presentación a la comunidad escolar. Otra opción puede ser construir con ellos un cadáver exquisito, esto es, integrar los eslóganes para darles un sentido integral, jugando con las posibles combinaciones entre ellos o bien hacer un caligrama, un poema, carteles, un periódico mural, una poesía coral o incluso una pieza musical con todos ellos. <p><i>c) Indagar y reconocer contenidos abordados en la práctica artística y contextualización:</i></p> <p><u>Ejemplo de Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Recuerde a los alumnos las preguntas planteadas en las actividades de sensibilización de las sesiones de Geografía y comente que es momento de regresar a ellas y poner en juego todo lo aprendido tanto en la teoría como en la práctica para darles respuestas informadas, es decir que descubran si en el proceso de la secuencia de indagación transversal se dio respuesta a las mismas directamente y en relación con otros conocimientos que pudieron aprender. Puede reunir las todas a manera de cuestionario e ir comentando cada una de ellas de manera que pueda generarse un diálogo reflexivo y tomar notas en su bitácora. Para responder las preguntas correspondientes a la sesión 9 y 10 de Geografía recurra a una indagación en la web con los alumnos que puedan servir para dar respuesta. <p><i>d) Notación informada. Apreciación</i></p> <p><u>Ejemplo de Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: Reflexionen sobre el tipo de trabajo realizado rescatando todo lo que notan en él en términos estéticos y artísticos así como en el proceso mismo de creación. Pueden tomar notas en su bitácora de lo más significativo de este dialogo. <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	<p>❖ Composiciones diversas (<i>Campaña grupal en pro del medio ambiente</i>)</p> <p>Detonadores lingüísticos.</p> <p>Slogans o mensajes elaborados por los alumnos.</p> <p>Dependiendo el tipo de composición (sketches, spots publicitarios o comerciales, cadáver exquisito, caligrama, poema, carteles, periódico mural, poesía coral, pieza musical etc.)</p> <p>Contextualización:</p> <p>❖ Integración de aprendizajes artísticos</p> <p>Preguntas de las sesiones nodales (1,3,5,7,9 y 10) que sirvieron para la indagación artística.</p> <p>Bitácoras.</p>
--	---	--

TERCERA FASE: COMUNICANDO LA EXPERIENCIA

Solución libre desde el arte. Comunicación y reflexión sobre la experiencia.

NÚMERO DE SESIONES: 4

MOMENTO DE LA FASE DE LA SECUENCIA TRANSVERSAL DE INDAGACIÓN ARTÍSTICA Y NUMERO DE SESIÓN	ACTIVIDADES	COMPOSICIONES O PRODUCCIONES DE LA INDAGACIÓN Y RECURSOS A EMPLEAR
<p>INICIO:</p> <p>Llevar las exploraciones, aprendizajes, intereses y propósitos a una propuesta artística libre.</p> <p>(Sensibilización)</p> <p>Sesión 1</p>	<p>1. <u>Solución desde el arte:</u></p> <p>En la fase anterior los alumnos vivieron procesos creativos interdisciplinarios con las artes y transversales con otras áreas de conocimiento por lo que han adquirido conocimientos básicos sobre las disciplinas y la manera de usar la indagación como un vehículo de acceso al conocimiento y generación de su propio aprendizaje a partir de sus intereses, necesidades, imaginación y creatividad. En esta fase pondrán en juego estos aprendizajes para desarrollar un proceso creativo propio.</p> <p>a) <i>Propósito de mi composición o producción artística a partir de las proposiciones planteadas por la asignatura nodal:</i></p> <p><u>Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Pida a los alumnos que piensen una causa ambiental específica por la que lucharían o defenderían de los temas vistos o respecto a lo trabajado. Una vez que la hayan pensado, coméntenlas grupalmente y puede sugerir que se agrupen de acuerdo a sus intereses con otro u otros compañeros o incluso consensar si desean trabajar en grupo. Al final, definan un propósito respecto a su causa, qué les gustaría transmitir o generar en los demás y la manera que podrían contribuir desde el arte con dicha causa. Pida que tomen notas de sus ideas. <p>b) <i>Indagar sobre formas y funciones de las artes relacionadas con mi interés:</i></p> <p><u>Actividades sugeridas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad 1: Para acercarlos al conocimiento concreto sobre las manifestaciones artísticas con causa, propóngales hacer una indagación en la web, así como a sus Apuntes de Artes de Telesecundaria. Proponga primero que indaguen sobre lo que es el arte público con causa o comprometido, el arte relacional, y que es por ejemplo una intervención en el espacio público, performance, happening y formas de arte contemporáneo que puedan dar al alumno una perspectiva más amplia sobre estas manifestaciones artísticas posmodernas. Algunos videos que podrían servir a este propósito y comentarse son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Happening & Performance https://www.youtube.com/watch?v=1iOnW58AdkU - Temporadas y programas de Arte Shock en youtube donde pueden aprenderse sobre las distintas manifestaciones de Arte no convencional y conocer proyectos artísticos que realizan artistas mexicanos. Canal de youtube: https://www.youtube.com/channel/UCXxxo1VVSmsSxT-Mb18Pvvg - Cátedra Brecht. encuentro arte comprometido: 	<p>Contextualización</p> <p>❖ Concepción y orientación de ideas creativas</p> <p>Bitácoras.</p> <p>Libros Apuntes de Telesecundaria.</p> <p>Computadora.</p> <p>Internet.</p> <p>Videos sugeridos.</p>

<https://www.youtube.com/watch?v=WmRb-XrTDd0&nohtml5=False>

- El arte como herramienta de intervención

https://www.youtube.com/watch?v=_s54USZVRhU&nohtml5=False

- Poder y arte comprometido:

https://www.youtube.com/watch?v=Pd_sl27kFZQ

- Radical Presence: Black Performance in Contemporary Art - Three Performances. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=a_LJPiR1mwc

c) *Panorama de lo aprendido y producido: Armando mi catálogo de producciones artísticas.*

Actividades sugeridas:

- Actividad: Hagan un listado de los trabajos y producciones realizadas a lo largo de la secuencia de indagación (fase 2). Pueden realizarlo en el pizarrón y apoyarse de sus notas en sus bitácoras para ir recordando cada sesión.

d) *Lo que puedo hacer con lo que sé y con lo que tengo: Orientando mi producción artística libre (indagación):*

Actividades sugeridas:

- Actividad: Puede pedirles que indaguen sobre lo que los artistas han hecho respecto a sus temas de interés e ideas concretas que desean trabajar. Indagar en la web sobre ejemplos de proyectos artísticos comprometidos con causas. Con lo que encuentren, comenten y hagan una lista de ideas de lo que se puede hacer y si son de utilidad (como insumos) algunos de los trabajos previamente realizados. Se busca llegar a formas más contemporáneas de arte que apunten a la hibridez e interdisciplina artística. Ejemplo:
 - Con dibujos un flick book.
 - Historieta o comic informativo.
 - Programa o reportaje educativo en video que incluya diferentes secciones.
 - un video artístico empleando sus propios registros o documentaciones de sus trabajos realizados o generando otros contenidos.
 - Artículo informativo escrito o intervenir espacios públicos con mensajes.
 - Happenings o performances de intervención en la escuela producto de todas las reflexiones hechas a lo largo de la secuencia transversal de indagación artística.
 - Intervenciones sobre escenarios, objetos, el cuerpo u otras formas que permitan la interacción de otros o entre ellos mismos para transmitir mensajes valiéndose de las exploraciones y experimentaciones con los diversos lenguajes artísticos que vivieron.
 - Obra teatral con sus esketches, spots publicitarios o comerciales o las microhistorias teatrales y danzas.
 - Video, flyer, cartel, o tríptico informativo-formativo.
 - Campaña, visitando los salones de su escuela o interviniendo espacios públicos para presentar sus sketches u otra forma de generar conciencia como un live cinema performance con sus presentaciones en power point, imágenes, fotografías y videos recopilados y sus coreografías dancísticas y composiciones musicales que hicieron.
 - Una instalación interactiva empleando sus producciones materiales y no materiales.
 - Sus propias composiciones llevadas a otros espacios de difusión a la comunidad como intervención artística (danza de sombras, espectáculo tipo stomp (teatro, música y danza), una galería con sus pinturas, su show de sombras con manos o sus microhistorias teatrales presentándolas como una forma de teatro expandido es decir llevándolo a otros formatos y espacios diferentes a los del teatro tradicional. etc.).
 - Un monólogo, un musical etc.

	<p>NOTA: Estas son sólo ideas, lo importante es que el alumno visualice todo lo que ha hecho y que es capaz de hacer y si puede emplearlo para darle un sentido una propia composición o bien darle ideas sobre cosas diferentes que podría realizar. Permita que empleen su imaginación y creatividad en todo momento y apoyar y/o fortalecer sus ideas. Todas ellas son valiosas y no han de limitarse sino guiarles a que cobren forma si tienen dificultades.</p> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	
<p>DESARROLLO: Explorar, experimentar y componer</p> <p style="text-align: center;">Sesión 2-3</p>	<p>1. Desarrollar mi propuesta artística libre: En este momento se pretende que el alumno desarrolle una propuesta o proyecto artístico propio donde ellos mismos decidirán con base en sus ideas, intereses y necesidades cómo y hasta dónde pueden llevarla desde la perspectiva de arte comprometido que ahora conocen. En esta fase puede permitirles trabajar como ellos lo decidan, no obstante se ofrecen tres pautas generales que pueden facilitarles la ruta de trabajo (inciso a, b y c).</p> <p><u>Actividades sugeridas:</u></p> <p>a) Plantear una pregunta cardinal de indagación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Es importante que los alumnos se planteen una pregunta de indagación concreta antes de iniciar. Para ello puede sugerirles y ser de utilidad la noción de un "concepto viajero", es decir una palabra detonadora, que guarde relación con la noción transversal de geografía que eligieron y llevarlo al terreno de las artes, para explorar, experimentar y componer con ella desde los lenguajes artísticos de su interés. <p>b) Explorar, experimentar y componer:</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Con base en sus detonadores previos e idea compositiva pida que comiencen a cabo su proceso de indagación artística donde primero explorarán las nociones de su interés a partir de las disciplinas artísticas y materiales seleccionados; después que lleven sus exploraciones a la experimentación creativa que puede dar lugar a fragmentos de creación y aportar ideas más concretas que pueden ser esbozadas en símiles de partitura que finalmente darán lugar a una composición definida. Promueva que experimenten desde varias disciplinas artísticas y promuevan no sólo la participación transversal sino interdisciplinaria en sus composiciones. <p>NOTA:</p> <p>Los trabajos resultantes pueden ser de diversos tipos, si son efímeros, es decir, realizados en un espacio y momento específico que no puedan conservarse, compartir con sus demás compañeros o ser repetidos nuevamente, deberán hacer un registro de su acontecimiento; si estos trabajos pueden ser repuestos, es decir vueltos a presentar deberán las primeras experiencias servir como ensayos para después hacer una presentación formal, si son productos materiales estos mismos podrán ser presentados de la manera que los alumnos hayan planeado hacerlo y presentarlos.</p> <p>c) Contextualizar mi producción artística (cédula):</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad: Con base en todo lo aprendido e investigado, así como su propia experiencia artístico-estética que vivieron al realizar su trabajo, sugiera que al final realicen una reflexión sobre su proceso creativo y el contenido o estructura de su composición. Una vez analizada desde una perspectiva informada pueden realizar una ficha informativa (cédula) sobre la misma que pueda acompañar su trabajo. 	<p>Expresión</p> <p style="text-align: center;">❖ Producciones artísticas de arte comprometido</p> <p>Depende de las mismas y su proceso.</p>

	<p>También es importante que los alumnos definan la manera en que presentarán sus trabajos al grupo. Ya sea que esta sea una presentación montada y ensayada donde después comentarán sobre el proceso que implicó o bien ya acontecida por lo que deban preparar una presentación en power point por ejemplo para presentar las evidencias o documentación y registro de lo que se llevó a cabo donde comentarán sobre el proceso, la pregunta de indagación y lo que ocurrió en su puesta en marcha.</p> <p style="text-align: center;">CORTE Y ENLACE (integración y continuidad)</p>	
<p>CIERRE: Presentación Metacognición y cierre de la secuencia- indagación</p> <p style="text-align: center;">Sesión 4</p>	<p>1. Comunicación, apreciación y metacognición de las producciones libres: Aquí se propone hacer un cierre de la secuencia transversal de indagación artística que consistirá en compartir y presentar las propuestas o proyectos artísticos libres desarrollados por los alumnos a manera de un “encuentro artístico”. Pueden seguirse la siguientes pautas:</p> <p><i>a) Presentación de las producciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Realice con los alumnos un orden de presentación de sus producciones y llévenla a cabo. La presentación consistirá en lo planeado o preparado por los alumnos según el tipo de producción realizada y compartirán la cédula informativa del mismo, así como su pregunta de indagación y su proceso y experiencias que vivieron para llegar a su producto final. <p><i>b) Notaciones grupales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Al término de cada presentación puede dar un espacio de preguntas y respuestas sobre cada una. La intención es generar un breve espacio de diálogo sobre los trabajos artísticos presentados y sus procesos creativos donde puedan analizar el tipo de trabajo que es, su perspectiva artística y estética y las posibles opiniones e interpretaciones que puedan hacer de ellos, así como todo lo que pudieron notar en cada uno. También puede pedirles que pongan en perspectiva y prospectiva sus trabajos y pensar de qué manera podrían mejorarlos de haber más tiempo, o qué podrían hacer si desearan llevarlos a otro nivel. <p><i>c) Metacognición y cierre de la secuencia-indagación. Describir, analizar y reflexionar sobre todo el proceso, las experiencias y los aprendizajes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Realice una reflexión grupal al término de las presentaciones donde los alumnos puedan rescatar y comentar tanto individual como grupalmente las experiencias que tuvieron a lo largo de toda la secuencia de indagación artística, así como los aprendizajes que fueron adquiriendo. Pueden describir, analizar y reflexionar sobre lo que aprendieron y se puso en juego en cada una de las actividades que se vayan rememorando con ayuda de sus bitácoras y relacionarlas con su vida personal, su realidad y contexto que les permita visualizar lo que las artes pueden hacer en y para la experiencia humana. Al término del diálogo, pueden escribir una reflexión final en sus bitácoras y compartirlas a sus compañeros, también pedirles que como cierre cada alumno describa con una palabra como se sienten o la sensación o palabra con la que se quedan al final de la secuencia. 	<p>Expresión, apreciación y contextualización:</p> <p style="text-align: center;">❖ Encuentro artístico</p> <p>Espacio físico</p> <p>Proyector y computadora.</p> <p>Bitácoras.</p>