

---

## CAPÍTULO 6

### EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA<sup>1</sup>

*Alma Dea Michel<sup>2</sup>*

La Maestría en Desarrollo Educativo que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional consta de once líneas formativas, sustentadas en un Área de Formación Básica en la que se brindan referentes teóricos para abordar algunas problemáticas sustanciales del ámbito educativo que trascienden los niveles, modalidades y temáticas específicas.<sup>3</sup> Una de las líneas formativas es la referida a la educación

---

<sup>1</sup> Los resultados que se muestran son parte del proyecto de investigación colectivo titulado: *Seguimiento de los seminarios especializados I, II y III en la generación 2012-2014*. Participantes: A. Ferreiro, Centro Nacional de Investigación y Docencia de la Danza José Limón, Instituto Nacional de Bellas Artes; F. González, Centro Nacional de las Artes; D. Ortega, Centro Nacional de las Artes.

<sup>2</sup> Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *almadeamichel@yahoo.com.mx*

<sup>3</sup> Las siete asignaturas obligatorias del Área de Formación Básica para todos los maestrantes son: Teoría educativa, Análisis sociopolítico de la educación en México, Diversidad cultural e institución escolar, Institución y currículum, Aprendizaje escolar, y Teoría y práctica del quehacer docente. En el Área de Formación Especializada se puede optar por una de once líneas. Cada una de ellas constaba, en 2012, de diez asignaturas: Indagación en el campo educativo, Seminario de Introducción

artística, que se imparte desde 2002, en convenio con el Centro Nacional de las Artes.

En 2012, cuando la quinta generación finalizaba sus estudios, el cuerpo de profesores de la Línea de Educación Artística se dio a la tarea de reestructurar los tres seminarios especializados, debido a distintas circunstancias. Se consideró necesario hacer una reestructuración de la propuesta inicial de la Línea –organizada en función de las disciplinas artísticas que forman parte del currículum de la escuela básica–, y se diseñó una propuesta interdisciplinaria (que buscaba una integración en el plano metodológico, en el sentido planteado por Nicolescu, 1997), que se llevó a cabo en la sexta generación, de 2012 a 2014.

Los cambios que se produjeron desde el diseño, en relación con los planteamientos iniciales, tomaron una magnitud que no fue dimensionada al inicio por el cuerpo docente, de modo que se podría hablar de un momento de refundación de la Línea. Los profesores decidimos hacer un seguimiento de la puesta en marcha de la propuesta, a fin de valorar sus resultados y hacer las modificaciones necesarias para atender a las generaciones subsiguientes.<sup>4</sup>

Como parte del proyecto de seguimiento, se consideró que un aspecto de particular relevancia eran las experiencias de los estudiantes, generadas en torno a la propuesta. Para recuperar sus experiencias, en sus propias palabras, se utilizaron dos recursos, fundamentalmente: la bitácora y la entrevista grupal. La primera era escrita por cada uno de los miembros del grupo de estudiantes de manera rotativa, de modo que hubiera un registro de todas las sesiones. Las entrevistas grupales se llevaron a cabo al final de cada uno de los tres seminarios especializados.

En este artículo se presenta un resultado parcial del proyecto de seguimiento: un análisis inicial de los relatos que sobre sus

---

al Campo, Seminario de tesis I, II y III; Seminario Especializado I, II y III; Seminario de temas selectos I y II.

<sup>4</sup> Además de la autora, los participantes en el proyecto son: Alejandra Ferreiro, Francisco González y David Ortega.

experiencias hacen los estudiantes en la entrevista grupal, correspondientes al Seminario Especializado I, que se cursa en el segundo semestre del programa. Las preguntas orientadoras fueron: ¿Qué experiencias relatan los estudiantes? ¿Qué aspectos resaltan como significativos? ¿Qué reflexiones hacen a partir de las experiencias generadas en el Seminario Especializado I?

Antes de comenzar es conveniente exponer algunos elementos contextuales que contribuyan a que el lector comprenda lo narrado por los estudiantes.

### LA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA Y SU CONTEXTO

Como parte de la Maestría en Desarrollo Educativo,<sup>5</sup> la Línea de Educación Artística se aboca, primordialmente, a la formación de profesores para la educación básica: el preescolar, la primaria y la secundaria, y mantiene abiertas sus puertas a profesionales de otros niveles y modalidades educativas. Por ello, tiene una amplia demanda de egresados de las escuelas normales; en menor proporción están los egresados de las escuelas de arte que realizan su actividad profesional en el ámbito educativo, así como otros profesionales de la educación: pedagogos, psicólogos educativos, sociólogos, entre otros. Así pues, la mayor parte de los profesores que son atendidos no tienen una formación artística previa, y quienes la tienen provienen de alguna de las artes contempladas en el currículum de la escuela básica, situación que trae consigo carencias para abordar en el aula los contenidos de las demás disciplinas artísticas. La Línea se ha visto en la necesidad de generar una propuesta que permita a los

---

<sup>5</sup> El plan de estudios de la maestría consta de un Área de Formación Básica y las Líneas de Formación Especializada. Las asignaturas que constituían las Líneas de Formación en 2012 eran: un seminario de introducción al campo, tres seminarios de tesis, tres seminarios especializados y dos seminarios de temas selectos. Conforme a esta estructura general, los profesores de cada Línea de Formación seleccionan y distribuyen los contenidos que consideran pertinentes.

profesores acercarse a las cuatro disciplinas artísticas, sin importar su formación inicial.

Se parte del supuesto de que para que los profesores de la escuela básica puedan diseñar situaciones educativas (Freire, 2003) que acerquen a los estudiantes al arte, más importante que el dominio de las técnicas propias de cada disciplina, es que los profesores tengan experiencias artísticas y estéticas. Se considera que es a partir de dichas experiencias que los profesores se encuentran en la posibilidad de cuestionar las ideas preconcebidas que tienen respecto al arte y su función educativa, así como de modificar los hábitos que suelen prevalecer en las escuelas: el arte como manualidades o como montajes, cuya finalidad es recreativa, de apoyo a otros fines educativos o de lucimiento en ceremonias escolares.

En el plano de la fundamentación teórica, el pensamiento proveniente del pragmatismo norteamericano –particularmente a través de la figura de John Dewey y sus planteamientos sobre la experiencia y su lugar en la educación–, ha sido uno de los fundamentos teóricos que sustenta el trabajo desarrollado en la Línea. La noción base sería la de experiencia como una unidad que se constituye en tanto el sujeto es capaz de establecer conexiones entre sus acciones y las consecuencias que éstas producen, y que él debe padecer. Luego, la distinción establecida por Dewey entre las experiencias educativas y las no educativas, en función de su continuidad, siendo las primeras aquellas que generan las condiciones para que los sujetos puedan adentrarse en nuevas experiencias que contribuyan a su formación. Finalmente, la experiencia estética como la resultante de un proceso en su totalidad, que tiene una cualidad estética, lo cual no es privativo del arte.

Las nociones mencionadas se han enriquecido con ideas provenientes de autores posteriores, que siguen la línea de pensamiento de Dewey o hacen planteamientos compatibles, como Elliot Eisner (1995, 1998, 2004), quien enfatiza la contribución del arte al desarrollo de los procesos cognitivos; Maxine Greene (2005), quien focaliza la importancia de la imaginación en la educación y la

importancia de las artes en la producción de *agencia*; o Jerome Bruner (2003, 2006), quien propone la narratividad como una forma de conocimiento.

Esta posición conduce a poner el foco de atención en lo concreto, en lo particular y a poner de relieve el contexto en que se producen las situaciones educativas. Destacar la experiencia como el núcleo de la propuesta implica, a la vez, destacar a los sujetos, sus trayectos, sus posicionamientos y sus producciones de sentido, pues es desde ellas que realizarán sus actividades docentes.

En líneas muy generales y de modo esquemático, éstas serían las ideas que dan sustento no sólo a los seminarios especializados, sino al conjunto de actividades que realizan los docentes de la Línea. Por una parte, el diseño de los seminarios especializados y de temas selectos, se hace a partir de una metodología que pone énfasis en las experiencias que se pretende promover en los participantes. Por otra parte, en los seminarios de tesis, se impulsa que los estudiantes elaboren y lleven a cabo propuestas educativas, o bien, que realicen alguna indagación en la que se pongan de relieve las experiencias de los actores: alumnos, profesores, padres de familia, etcétera.

En tanto el grupo de profesores concibe al currículum como un proceso de construcción colectiva que se realiza en el quehacer cotidiano y no sólo en el momento del diseño (Stenhouse, 1984), la planeación de las sesiones de clase es un momento clave, en el cual la fundamentación teórica se traduce en una metodología que permite a los profesores actuar en el aula. En el caso de los seminarios de especialización, dicha planeación cobró particular importancia, se llevó a cabo sesión por sesión, de manera que hubiera una continua revisión de lo establecido en los programas, de acuerdo con lo que ocurría y con la participación de los estudiantes.

En el caso de la sexta generación, la impartición de los seminarios especializados se efectuó con un modelo de docencia colectiva. En cada sesión estaban presentes dos profesores, de dos disciplinas artísticas distintas que se rotaban, de modo que se producían distintas interacciones: danza-artes visuales, artes visuales-teatro,

teatro-danza (en ese momento no se contó con profesora de música). La planeación de cada sesión se hacía por la dupla de profesores que estaría presente en el aula, de acuerdo con los planteamientos del programa. Las sesiones constaban de tres momentos: uno teórico, en el que se revisaban las lecturas propuestas; uno práctico, en el que se realizaban exploraciones con los lenguajes de las artes, y uno de reflexión. El lineamiento general era diseñar situaciones educativas en las que: *a*) se favoreciera la articulación de los elementos teóricos con los prácticos, *b*) se propiciara la exploración de algunos elementos básicos de las disciplinas, *c*) se encontraran formas distintas de articulación entre éstas –en principio las disciplinas de los profesores presentes en aula, pero también surgieron otras–, y *d*) se impulsara la reflexión sobre lo vivido y sus posibilidades en los espacios educativos en que los alumnos se desenvuelven.

El grupo atendido tuvo siete integrantes, cinco mujeres y dos hombres. Dos con formación artística inicial: en música y en artes visuales. Una tenía licenciatura en Educación Artística, una pedagoga y tres normalistas. Cuatro de ellos laboraban en primaria, dos en secundaria y una en educación no formal.

## Método

El proyecto de seguimiento se ha realizado desde un enfoque cualitativo, que podría caer dentro de los estudios de caso. Los referentes teóricos provienen de: la investigación participativa (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Elliot, 1993); la docencia reflexiva (Schön, 1992; Brockbank, 2002); la narrativa (Bruner, 2003, 2006), y la etnografía. La indagación se ha llevado a cabo por el mismo grupo de profesores que diseñó la propuesta y la implantó, constituyendo una espiral entre momentos prácticos y momentos de reflexión y análisis. Se parte del supuesto de que los docentes producen conocimiento pedagógico al reflexionar sobre su hacer. La narrativa y la etnografía son dos enfoques afines a los anteriores,

pues son vías para acercarse a la recuperación y análisis sobre la experiencia.

La recolección de información para llevar a cabo el seguimiento se realizó a partir de cuatro instrumentos:

- Las planeaciones semanales que llevaban a cabo los docentes, en las que se cristaliza la propuesta.
- Un registro etnográfico de todas las sesiones, elaborado por un observador participante ajeno al cuerpo docente.
- La bitácora grupal escrita por el grupo de estudiantes, de manera rotativa.
- Las entrevistas grupales realizadas al finalizar cada semestre.

Los dos últimos instrumentos estuvieron destinados a recoger la experiencia de los estudiantes. La bitácora recuperó el día a día y se escribió en un cuaderno. Cada miembro del grupo plasmaba sus particulares puntos de vista sobre la sesión que tenía a su cargo registrar. Al circular entre todos los miembros de grupo, la bitácora permitía que los demás participantes pudieran leer lo escrito por sus compañeros en las sesiones previas. Para su elaboración se entregó a los estudiantes un conjunto de preguntas guía<sup>6</sup> que tenían el propósito de orientar lo escrito hacia algunos puntos que, al inicio, se consideraban de importancia:

- ¿Qué elementos disciplinarios hubo en la sesión y cómo se vincularon?
- ¿Cómo se armó la parte metodológica y cómo se vincula con la parte teórica?
- ¿Cómo se abordaron las preguntas orientadoras de la sesión?
- ¿Cómo impacta en tu aprendizaje que los maestros trabajen en dupla?
- ¿Cuáles fueron los aprendizajes significativos?

<sup>6</sup> Estas preguntas fueron diseñadas por los miembros del equipo del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica, para las bitácoras que elaboran los participantes. Fueron retomadas, sin un análisis más profundo, por los participantes en el proyecto de seguimiento.

Sobre la bitácora, su impacto en el desarrollo de la propuesta y la utilidad de las preguntas guía se podría profundizar, pero ello rebasa los propósitos de este texto. Por ello, sólo se destaca que las preguntas orientadoras tuvieron repercusiones en cómo se elaboró y lo que los estudiantes pudieron plasmar en ella. Resalto lo siguiente: las preguntas, con mucha frecuencia, se convirtieron en un cuestionario a ser rellenado, lo cual limitó la posibilidad de expresión de los estudiantes y, con ello, que sus experiencias fueran relatadas. Además creó una sensación de que había que “ser objetivo”, lo que condujo, con variantes, a una descripción de lo ocurrido en las sesiones en la que se evitaba mencionar las cuestiones personales. No fue posible identificar a los autores, pues los estudiantes no firmaron sus escritos.

En la entrevista grupal efectuada al término del primer seminario, los estudiantes pidieron tener más libertad en la elaboración de la bitácora y se acordó hacer a un lado las preguntas, de modo que la escritura fue libre. Sin embargo, aún en el tercer seminario se puede rastrear la huella que dejó la guía de preguntas.

En contraste, en la entrevista grupal no hubo directrices que marcaran las participaciones ni se fijaron temas de antemano. La única consigna que se dio fue que era un espacio para compartir las experiencias que tuvieron en el seminario de una manera totalmente abierta, sobre todo aquellas que habían sido significativas. Al no haber alguna restricción externa, los estudiantes pudieron expresarse con mayor libertad, aunque hay que tener en cuenta que la entrevista fue hecha en presencia y con la participación de los profesores, por lo que hay que considerar el impacto que esto pudo tener en lo dicho. La entrevista fue grabada profesionalmente, pero se dañaron los archivos, por lo que sólo se contó con una grabación hecha con una pequeña grabadora personal, que tenía numerosas interferencias. Se hizo la mejor transcripción posible, pero hubo pérdida de información.

El análisis que se muestra a continuación fue elaborado a partir de la transcripción de la entrevista. Para realizarlo se procedió

como suele hacerse desde el enfoque etnográfico: se identificaron los asuntos tratados, se agruparon para elaborar categorías, y se adelantaron algunas reflexiones analíticas.

### **Análisis**

Las intervenciones de los estudiantes en la entrevista grupal se refieren a múltiples aspectos, pero algunas se enfocan con más frecuencia o con mayor énfasis. Destacan, principalmente, tres cuestiones: *a)* el modo de funcionamiento del seminario, es decir, la propuesta metodológica que se puso en juego en su impartición; *b)* las experiencias personales, que aluden a la implicación subjetiva en el desarrollo del curso y las repercusiones de éste en las ideas, emociones y valores de los participantes, y *c)* las reflexiones que hacen sobre el quehacer docente y la escuela. Estos aspectos coinciden con las intenciones de la propuesta y del proyecto de seguimiento, por ello fueron considerados como objeto de estudio. En los siguientes apartados se muestran los comentarios de los estudiantes sobre estos tres rubros; se distinguen con fines de análisis, aunque se encuentran profundamente imbricados: la propuesta favorece que se produzcan algunas experiencias sobre las que se hacen reflexiones de distinto orden, entre las que destacan las vinculadas con el quehacer de los docentes.

### **SOBRE LA PROPUESTA METODOLÓGICA**

Los asuntos tratados por los estudiantes son, sobre todo, cuatro: *a)* La interdisciplina y las duplas de profesores, *b)* los momentos de la clase, *c)* el ambiente de trabajo y las relaciones entre los participantes, y *d)* las críticas y sugerencias.

a) La interdisciplina y las duplas de profesores

Todas las intervenciones de los estudiantes en la entrevista grupal, respecto a lo interdisciplinario hacen referencia al momento práctico de la clase, que era cuando se abordaban los lenguajes artísticos. La articulación entre las disciplinas fue una de las cuestiones que atrajo más la atención de los estudiantes y se relaciona con las duplas de profesores. En las sesiones del primer seminario, uno de ellos proponía algunas actividades y las realizaba con el grupo, éstas se ligaban con aquéllas propuestas por el otro profesor. Para la mayor parte de los estudiantes el trabajo interdisciplinario causó sorpresa, como se expresa en lo siguiente: “En mi caso fue una experiencia muy novedosa, desde la perspectiva de ver las disciplinas interactuando y aplicándose en una misma sesión”. Este comentario es ampliamente compartido: los alumnos perciben cierta continuidad, cierta integración o ciertos propósitos comunes que posibilitan la relación entre disciplinas.

En un principio, los estudiantes relacionan directamente las disciplinas con los profesores: es danza si lo propone la profesora de danza, son artes visuales si las actividades son dirigidas por el profesor de artes visuales. Los docentes, de algún modo “encarnaban” su disciplina. Entonces, si en una sesión están presentes el profesor de teatro y el de artes visuales, se da por sentado que esas son las disciplinas que estarán presentes en la sesión. El trabajo en duplas visibiliza la articulación de las disciplinas y muestra que es posible lograr cierta integración:

nos ayudaba, bueno, particularmente a mí, me ayudaba mucho el que trabajar en parejas los maestros porque te daba idea de cómo era tan fácil, porque lo vivíamos como muy fácil, y no nos dábamos cuenta de que: ¡Ay, esto es de danza o esto es de teatro! Como que estaba totalmente integrado.

Si bien la vinculación entre la especialidad del profesor y la disciplina artística se privilegia, también se mencionan otras artes presentes en las sesiones: el cine y la literatura. Así, se abre el panorama de

lo que puede ser articulado, y los alumnos empiezan a plantearse que este modo de trabajo permite pensar en posibles formas de relación de las artes con otras disciplinas del currículum, de manera fundamentada. A la vez, se quebranta la idea de que hay que ser un especialista en una disciplina, dominarla, para poder proponer algunas actividades de enseñanza con sentido:

Ya tenemos una base más sólida para decir por qué trabajamos de esa forma y por qué también podemos vincular la educación artística con las otras disciplinas no nada más con los cuatro lenguajes, porque esos ejes están en todas las disciplinas.

Además de evidenciar posibles maneras de encontrar relaciones entre las disciplinas, la presencia de las duplas lleva a los alumnos a pensar en el poder y la cooperación. Se resalta cómo el trabajo de los profesores era complementario y así como no había una disciplina artística que estuviera por encima de las otras, tampoco había un profesor que dominara al otro:

no se vio esa ruptura de: “ahora le toca a danza y solo era danza”, sino que si estaban danza y teatro se intercalaban, se iban entretejiendo ...los dos fueron a la par [refiriéndose a las duplas docentes] y nunca hubo eso de: “lo digo porque tengo más experiencia” sino que los dos se complementaron, y el poder fue distribuido de igual manera entre los dos, y cuando estaban los tres en las sesiones de evaluación, también entre los tres.

La distribución equitativa del poder se vincula con el trabajo colaborativo, los profesores cooperaban para que la clase se desarrollara adecuadamente pero también se favorecía, de modo indirecto, que los alumnos trabajaran en colectivo y de manera cooperativa:

Además de que los maestros trabajaban colaborativamente entre ellos, siempre era así entre nosotros, tú hacías tu lectura del texto, pero siempre estaba tanto en lo teórico como en lo práctico y eso enriquece muchísimo la visión de las cosas.

La conjunción del trabajo en duplas y el modelo interdisciplinario, además de impulsar algunas reflexiones sobre las relaciones entre las disciplinas y cuestionar la primacía de alguna de ellas, permite a los estudiantes empezar a pensar en formas de trabajo en la escuela distintas de las habituales. Asimismo, cuestiona la autoridad del docente y permite que se vislumbren formas alternativas de relación de los participantes en la relación educativa.

*b) Los momentos de la clase*

En casi todas las sesiones del seminario se destinó un tiempo a la revisión y discusión de las lecturas planeadas. Estas lecturas refieren a conceptos que fueron pensados como ejes que permitirían: dar estructura a los seminarios, encontrar puntos de articulación entre las disciplinas artísticas y promover la reflexión sobre la producción y apreciación de las artes y las prácticas escolares vinculadas a la educación artística. En el caso del Seminario Especializado 1, denominado “De la mimesis a la abstracción”, se hace un recorrido de la historia del arte, que fue alejándose de la idea de representar la realidad hasta llegar al arte no representativo, dominante en los tiempos actuales.

La mayor parte de las intervenciones se refieren a la relación entre el momento teórico y el momento práctico. Sólo un par focalizan lo teórico de modo específico, en ellas se valora la teoría y se reconoce la pertinencia de los conceptos elegidos para reflexionar sobre las prácticas escolares:

yo pensaba mucho y decía: “por qué el giro, por qué basarse de la mimesis a la abstracción, cómo llegaron a ello, cómo lo descubrieron para el seminario especializado”, pero ya en la práctica me fui dando cuenta que sí, que era como para entender desde dónde vemos las artes, la educación artística, cómo es este proceso más allá de los lenguajes, entonces a mí me gustó mucho que ustedes tuvieran un sustento muy firme y teórico. A mí sí me gustó que el seminario fuera de la mimesis a la abstracción porque como ya lo decía, es ver desde las artes pero también ese mismo proceso se da en la escuela cuando aprendemos, el cómo significamos, cómo nos complejizamos los retos.

Respecto del momento práctico, se menciona que es el lugar en el que se lograban las articulaciones: entre la teoría y la práctica y entre las disciplinas artísticas. Una estudiante comenta que “no había rupturas cuando se trabajaba con las disciplinas en el momento práctico”. Se plantea que lo teórico “abre temas para discutir en las disciplinas”, “lo teórico guía lo práctico”, “la teoría detona la imaginación”, “en la parte práctica, cuando se reunían las dos disciplinas había un camino muy claro”, “[se favorecía] ese conocimiento y apropiación de teoría a partir de la exploración”. Asimismo, se afirma que eran las preguntas orientadoras planteadas por los profesores, las que permitían rastrear las posibles formas de articulación. Estas ideas, expresadas por varios alumnos, son sintetizadas por una de ellas:

a mí me gustó mucho que no sólo se quedaba en lo teórico que normalmente se visualiza así, sino esta parte práctica que era donde poníamos en juego todo esto que leíamos, reflexionábamos y las preguntas que surgían de los textos.

Las exploraciones llevadas a cabo desde los distintos lenguajes artísticos y en sus posibles puntos de encuentro son uno de los aspectos más valorados del momento práctico. En relación con ellas se destacan las orientaciones que esta metodología ofrece para el trabajo en las aulas de la escuela primaria. He aquí dos puntos de vista:

Esta idea de la exploración me quedó muy clara porque siempre se dice en el programa: “y que el niño explore los lenguajes artísticos y demás”, y bueno, yo así de: “¿Y cómo los exploras?”, pero aquí sí me quedó muy claro que sí los exploras.

Es necesario tener esa experiencia como especie de creador para poder llevar al estudiante a una experiencia similar, porque no todo está en los libros y esto no es para aprenderlo desde el manual sino también es experimentando y esa misma experiencia uno la puede transmitir.

En síntesis, los estudiantes subrayan las relaciones que pudieron establecer entre los conceptos aportados por los textos y las actividades del momento práctico, lo cual les permitía tener una mejor comprensión conceptual, expandir sus posibilidades en las exploraciones y producciones del momento práctico y visualizar alternativas para su práctica en la escuela en relación con la educación artística.

c) El ambiente de trabajo y las relaciones entre los participantes

Los estudiantes aprecian el respeto y la libertad que primaba en las sesiones, así como las actitudes de los profesores. El clima de las clases también se vincula con las relaciones entre compañeros, y se destaca la importancia que tuvo el trabajo realizado en equipos para enriquecer las ideas propias y ampliar las posibilidades vislumbradas individualmente. Los siguientes fragmentos ilustran cómo los estudiantes valoran el sentirse tomados en cuenta, el respeto ante lo que les parecía difícil o amenazante y la ausencia de juicios que los limitaran o les hicieran sentir vergüenza. Por todo ello, sentían ser “la envidia de otras líneas”.

Normalmente en la mayoría de las otras clases tú estás platicando llega el maestro y punto, inicia la clase, y aquí estábamos platicando y Francisco escucha lo que estábamos platicando y empieza a traer a colación, fue cuando vimos lo de Benjamín, en esa clase llega y empieza a escuchar lo que estábamos hablando y de ahí se retoma y así en la mayoría de las clases. Se agradece que los maestros llegaban y veían qué estaba sucediendo y lo retomaban, también retomaban lo de las otras clases y había un seguimiento de las actividades.

Los ... ejercicios iban paulatinamente, pude yo conocerme y no tomarlo desde lo feo, lo horrible, sino verlo como reto, entonces sí lo agradezco porque para mí fue muy fuerte ... e importante ese tipo de confianza.

Estamos como acostumbrados a “o está bien” o “está mal” y aquí nunca fue así, o sea, generalmente era pues apreciar: “Ah, hubo esto y fue interesante y

tal”, entonces eso también es y sirve muchísimo para quitarte la pena, ¿no?”, y para: “Ok, pues lo voy a hacer”, y como dice Miguel: “Le voy a echar todas las ganas y me tomo un café para estar a las vivas” y para poderlo no hacerlo bien.

Me siento yo, como todos nos fuimos, pues muy tomado en cuenta porque había debates de música finalmente con ustedes y eso es algo que yo rescato: que ustedes estaban en esa apertura de también generar y abrir debate con nosotros y ojalá que también esto se siga dando, la oportunidad en los siguientes semestres.

Además de apreciar cómo el clima de la clase favorecía los momentos de experimentación con los lenguajes artísticos y el trabajo colaborativo entre los estudiantes, se estima la horizontalidad en la discusión de las cuestiones teóricas:

Creo que esta actitud de los maestros, de tener como esa relación horizontal, creo que en maestría es más evidente que en licenciatura, que llega y es el maestro que sabe todo y te da la clase como en primaria y en todos lados, eh... En las otras asignaturas se da menos, ¿no?, ya hay una cuestión más de discusión, pero creo que particularmente aquí es más evidente como la actitud de los tres [profesores].

Esa libertad también ... no lo pierdan nunca, por ustedes el debatir, o sea que entre nosotros y ustedes exista esta condición de esa esencia, de esa característica del seminario del poder debatir con ustedes como ya se ha presentado, ¿no?, y además es enriquecedor.

#### *d) Críticas y sugerencias*

Si bien existe, como puede apreciarse en los puntos anteriores, una valoración positiva de la metodología, los estudiantes también exponen sus críticas y hacen sugerencias para los semestres subsiguientes. Destacan tres aspectos. Uno: la sensación de interrupción que producía que las actividades de una sesión se continuaran en las siguientes, de manera que parecería que no se profundizaba lo

suficiente; lo cual refiere tanto al momento teórico como al práctico. Se pide que se ahonde en los conceptos, en los procesos y en las distintas artes. Dos: se cuestiona la estructura de las sesiones: primero el momento teórico y luego el práctico, los estudiantes se preguntan *qué pasaría* si se invirtiera la forma de trabajo y sugieren hacerlo así en alguna ocasión: iniciar con las exploraciones y luego ir a las reflexiones sobre los conceptos. Tres: se solicita que se dé un proceso de exploración y experimentación artística prolongado que permita profundizar en el autodescubrimiento y en la producción de una obra.

En la entrevista grupal, los comentarios sobre la metodología son los más abundantes y son el referente de los otros dos aspectos tratados, lo que hace resaltar cómo este aspecto del diseño constituye un elemento central de la propuesta. Además de proporcionar una guía para la actuación de los docentes, la metodología es, realmente, el camino que transitan los estudiantes para generar experiencias de aprendizaje.

## **SOBRE LAS EXPERIENCIAS PERSONALES**

En tanto la propuesta formativa de la Línea tiene un carácter experiencial, es de vital importancia para el equipo de profesores tener noticia de cómo son vividas las actividades y qué efectos tienen éstas en las experiencias generadas por los sujetos participantes.

Como sería de esperarse, las experiencias de los participantes son distintas. En ellas se pone en juego no sólo la relación que crean con la propuesta, sino su formación de origen, el trabajo que desempeñan, sus experiencias previas con las artes y su propia historia personal. No obstante, existen algunos puntos de coincidencia.

Además de las experiencias ya señaladas alrededor de lo interdisciplinario y el trabajo en colectivo, emergieron aspectos más personales y subjetivos. Pueden ser agrupados en cuatro rubros: lo disfrutable, el compromiso, el autodescubrimiento y

la confrontación consigo mismo y el cuestionamiento de ideas preestablecidas.

Los aspectos que son nombrados como disfrutables fueron: la relación entre la teoría y el momento práctico, la diversidad de formas en que se abordaba la revisión de los textos y las exploraciones con los lenguajes artísticos. Alguien lo resume así: “Terminaba la clase y: ‘Bueno, muchas gracias’, y salíamos contentos, salíamos con la sonrisota”. En los comentarios puede apreciarse cómo la percepción de continuidad y de integración produce cierto gozo, lo cual remite a la cualidad estética de la experiencia de que habla Dewey (2003). Él plantea que “tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento” (2003, p. 75). Y precisa que ninguna experiencia puede ser tal a menos que sea una unidad, lo cual implica que tenga una cualidad estética (2003, p. 82):

A mí me gustó mucho que no sólo se quedaba en lo teórico que normalmente se visualiza así, sino esta parte práctica que era donde poníamos en juego todo esto que leíamos, reflexionábamos y las preguntas que surgían de los textos.

Lo que me gustó mucho es que a pesar de que se veía la teoría nunca era la misma forma de verla, siempre variaba, decían: “ahora vamos a sacar ideas principales, ahora vamos a hacer un cuadro, vamos a hacer un mapa aquí en el piso.

Exploras los lenguajes pero desde explórate a ti mismo, entonces a mí me gustaron mucho estas dinámicas y este trabajo ...que se hizo en dupla y el cómo fue el desarrollo de esta exploración de todos los lenguajes hacia un mismo tema, me gustó mucho cómo lo estructuraron.

A mí me encantó que fuera los miércoles, por esto que decían, para mí era el oasis en medio de la semana, sí, yo feliz que fuera miércoles, porque me daba como esa energía, sí me encantó totalmente.

La responsabilidad y el compromiso con los profesores y compañeros es otra de las cuestiones que fueron subrayadas. Se contrasta

el acercamiento que habitualmente hacen los participantes a las lecturas propuestas en otros cursos con la forma en que leían los textos del seminario especializado. Parecería que aquella se asume como una norma, como un deber con el cual había que cumplir; la “obligación moral”, por el contrario, alude a un compromiso con el grupo, con los docentes y con una preocupación por “aportar” al desarrollo de la sesión. También se habla de “solidaridad” con el grupo.

En la última sesión yo le dije a Francisco: “Yo hoy no leí”. Me sentía obligado a decirselo, porque pues iba a hacer lo que pueda a partir de esta situación, pero finalmente era el único seminario donde tienes esa obligación moral y además de que por las características mismas de cómo ustedes lo planearon, fue obligado, si tú no tenías esa herramienta de teoría tú no podrías hacerlo, ni moverte, ni explorar, pero me parece excelente esto, ¿no?, y es uno de los aciertos de esta forma de trabajo, que yo creo que se los voy a copiar, ¿no?, pero les voy a dar crédito...

Sí, además uno se sentía responsable porque sabíamos que íbamos a llegar a trabajar en grupo, y bueno, si había que armar un cuadro o un resumen pues: “yo qué voy a aportar”, entonces yo me sentía muy responsable también porque tenía que participar con, no se sabía con qué grupo, pero tenía que aportar, entonces es como esa responsabilidad también de ser parte de un grupo.

Porque con la lectura, te daban a entender que “ya”, o sea, si tú entendías la lectura, porque también esas clases parece que son para eso, ¿no?, para comprender nada más la lectura [se refiere a las clases que se dan en el Área de Formación Básica] y no se generan otras actitudes, más que tienes el conocimiento y lo puedes citar, bien, pero aquí sí generan actitudes de solidaridad de dar lo mejor de cada uno de nosotros.

Una cuestión que resalta es cómo a lo largo del semestre se produjeron cuestionamientos de ideas previas, de prejuicios, de estereotipos, de formas habituales de proceder. También se realizaron procesos de confrontación consigo mismo (con las imágenes que

los estudiantes tenían de sí mismos, con sus temores, etc.) y de autodescubrimiento, que son relatados no sólo por lo difíciles que fueron, sino con el crecimiento que posibilitaron. Estos comentarios remiten a los planteamientos de Dewey respecto al “padecer” la experiencia: hay momentos de sufrimiento, cuando se quiebran los esquemas, cuando se cuestionan las ideas preestablecidas y se quebrantan los hábitos, pero son estos momentos los que posibilitan el cambio. A la vez evidencian cómo el acercamiento a las artes apela a los sujetos, y cómo durante el seminario, se generaron procesos de reconstrucción de la subjetividad y de la identidad tanto individual como colectiva de los participantes. El pasaje por un proceso de transformación como sujetos, de apertura, de juego, de autodescubrimiento, posibilita la transformación del ser docente.

A partir de que se trabaja con lenguajes artísticos, se trabaja con una esencia también de lo que es el ser artista, aunque no vayamos a serlo, sino la materia misma del arte es esa, se es veraz, ¿no?, es honesto, se confronta con el ser mismo.

Yo creo que también algo muy relevante es que se perdió un miedo a hacer que el adulto tiene cuando explora cualquier lenguaje artístico.

En estos procesos uno se va redescubriendo porque uno, yo en lo personal tengo una..., es que siempre me han dicho: “Es que tú eres con los niños muy rígida, o sea tú tienes estas cualidades”, y no, o sea, yo ahorita por ejemplo, vi que me puedo mover, que puedo hacer otras cosas, pintar, y yo le decía a Francisco: “No veas mis autorretratos porque estoy negada”, pero no, fue también redescubrirme, ¿no?, de que tengo otras posibilidades, que no sólo es la cartulina que te muestro, que hay más allá, por eso en lo personal yo me redescubrí muchísimo, pude ver otras cosas, que ahora sí que ya no son de que: “Ah no, tú porque tienes tal carácter, eres así y asado, te vas sólo para sexto de primaria”.

Yo siento que es como un inicio para que nosotros como maestros de educación artística, podamos ir descubriendo este mundo que todo el tiempo se está transformando, todo el tiempo están apareciendo expresiones nuevas.

Los aspectos a los que se refieren los estudiantes son las emociones que experimentaban en torno a la propuesta de actividades de exploración, principalmente. Entre ellas destacan ciertos temores, inhibición y vergüenza ante sentirse expuestos o en juicio; en contraste con el placer que sentían cuando se permitían arriesgarse y explorar. Este proceso suele implicar una confrontación consigo mismo, con ideas que tenían sobre sí mismos o sobre las artes y los talentos que ellos se atribuyen o de los que se creen escasos. Tales experiencias se vinculan con las relaciones que los estudiantes pudieron establecer con sus compañeros y con los profesores y con el clima que primaba en las sesiones del seminario.

#### **LAS REFLEXIONES SOBRE EL QUEHACER DOCENTE Y LA ESCUELA**

En los apartados anteriores, tanto en las percepciones de los estudiantes sobre la metodología didáctica como en el relato de sus experiencias personales, aparecen sus reflexiones respecto a los aspectos que les sorprendieron o que fueron más significativos. En relación con ambos asuntos emergen sus reflexiones sobre la educación artística y sobre su práctica en las escuelas. Dada la importancia de estas reflexiones en la formación de los docentes, propósito fundamental de la Línea, es pertinente otorgarles un lugar específico.

En todos los comentarios se alude de manera implícita o explícita a los propósitos de la educación artística, a las ideas predominantes sobre ella o a prácticas recurrentes, desde el punto de vista de quien habla. En estas reflexiones aparece un contraste entre estas cuestiones y lo que pensaban los estudiantes al finalizar el primer seminario.

En el siguiente, se muestra una práctica recurrente en las escuelas primarias y se hace una crítica implícita a los docentes, en contraste con lo que se considera haber aprendido en el seminario: ser respetuoso, solidario y dar lo mejor de sí. En este sentido se

subrayan, más que los aprendizajes conceptuales, el acercamiento a los lenguajes de las artes o la metodología de enseñanza, la formación subjetiva: ciertos valores en relación con la docencia.

Normalmente en la primaria es mucho de apreciar y a veces el maestro cree que está haciendo educación artística con ponerles Bach o ponerles Mozart, mientras recortan o pegan, y este no sé si fue el proceso, pero en las actitudes, aparte de las que ya habían rescatado del respeto, creo que hay mucha solidaridad y mucho de dar lo mejor de nosotros mismos en cada clase.

El siguiente comentario refiere a cómo la relación de los docentes con las artes se convierte en una forma de enseñanza, al servir como modelos:

Yo creo que lo que hoy somos, creo que se va a ver reflejado inclusive, porque nosotros somos modelos, es decir, los niños verán, precisamente, el cómo nosotros nos hemos apropiado de lenguajes y cómo nos ha conformado, precisamente, nuestra personalidad, o sea el niño observa muchas cosas.

Otros comentarios cuestionan algunas ideas que han sido predominantes: la formación de artistas o el desarrollo del virtuosismo:

El estudiante no va a ser, o no vamos a hacer artistas a los estudiantes sino que justamente los vamos a pasar por una experiencia de una vivencia del arte, sí, como tratar de lograr que ellos exploren y pues lo mismo si ya quieren o tienen un interés por algo como una técnica o un lenguaje específico, pues ya hay unas escuelas especializadas.

Así como tú haces una reflexión desde los docentes normalistas, yo también la hago en relación a los músicos también, Christopher Small también en un texto hace otra vez esa insistencia de la tortuosa depuración que tiene que pasar un ejecutante para llegar al virtuosismo. El virtuosismo como modelo y propuesta posterior en el aula y que obviamente fracasa, creo que también forma parte de esta línea, ¿no?, y yo creo que en este foro, yo lo denomino así

porque de aquí han surgido y surgirán cambios en esta maestría, que de aquí la gente va a salir y va a generar cambios, es uno de los objetivos.

Hay quien habla de su proceso personal y lo que implicó: moverse de lo disciplinario a lo interdisciplinario, haber recibido una educación estética y haber recibido una verdadera “sacudida” en relación con la forma de trabajo que había desarrollado previamente:

Este semestre ... para mí ha sido de la educación de la percepción en las diferentes disciplinas y sobre todo interdisciplinariamente, ¿no?, porque no es lo mismo que tenía la formación de danza, que tenía esa perspectiva de ver las cosas en movimiento, los cuerpos, la música y ahora verlo de forma interdisciplinaria; además, acaba con muchos prejuicios que normalmente yo tenía, tenía muchos prejuicios acerca, no sólo del trabajo docente, de las instituciones, y te abre a ver las cosas de otra forma, y poder decir: “oye, sí tienes este prejuicio y sí es igual estereotipo, sí es”. Entonces ha sido un semestre de educación de la percepción estética y, dice ahí el currículum, del pensamiento artístico, y se agradece.

... y la sacudida sobre todo en los maestros de primaria de movernos de los productos a los procesos y en una mirada no de críticos, sino de indagadores.

## REFLEXIONES

Las experiencias de los estudiantes y las reflexiones que, a partir de ellas, hacen sobre su propio quehacer, acerca del papel de la educación artística en la formación de niños y jóvenes, y respecto a su propio proceso de construcción subjetiva a partir de su contacto con los lenguajes artísticos constituyen un punto de referencia sustancial para la valoración de la nueva propuesta formativa de la Línea de educación artística.

La entrevista grupal realizada al finalizar el primer seminario especializado permite observar que la propuesta metodológica fue

pertinente para una iniciar una aproximación a los lenguajes de las disciplinas artísticas, tanto para los profesores no artistas como para aquellos con una formación disciplinaria artística inicial. Los relatos de los estudiantes muestran que, desde su punto de vista:

- a) Las duplas docentes permitieron visualizar algunas formas de enseñanza de las artes desde la articulación entre disciplinas, impulsaron el trabajo colaborativo tanto entre los propios docentes como entre los estudiantes y posibilitaron un clima de trabajo favorable.
- b) Hubo una adecuada interrelación entre el trabajo con los conceptos y las exploraciones con los lenguajes artísticos, siendo los conceptos elegidos una buena referencia para la búsqueda de puntos de encuentro entre las disciplinas, si bien podría darse continuidad a los procesos para profundizar tanto en lo teórico como en los procesos de experimentación con las artes.
- c) Los estudiantes empezaron a perder sus miedos en relación con las artes y sus posibilidades de acercamiento a ellas, tanto en lo que respecta a una aproximación personal como en cuanto a la generación de situaciones educativas para sus alumnos. Asimismo, cuestionaron sus ideas respecto al arte, a los artistas y su función social y al lugar de las artes en la escuela.

Uno de los objetos de debate en el momento del diseño fue si incluir el eje pedagógico desde el inicio o dejarlo para el último seminario, como solía hacerse. La decisión fue incorporar los contenidos pedagógicos desde el primer seminario especializado. Por los comentarios de los estudiantes, y sus reflexiones sobre el quehacer de los docentes, parecería una decisión acertada. Destaca la importancia de la implicación y construcción subjetiva en la formación de docentes de educación artística.

Finalmente, una reflexión metodológica. La entrevista grupal, realizada a partir de una consigna abierta y con la participación

tanto de docentes como alumnos, fue el mejor recurso para tener acceso a los relatos sobre las experiencias y a la visión de los estudiantes sobre la metodología propuesta. A la vez, constituyó un espacio para el diálogo, para la socialización de las experiencias y para la reflexión sobre los procesos vividos. En este sentido, más allá de su importancia como instrumento de recolección de información, la entrevista grupal formó parte del dispositivo pedagógico, constituyó en sí misma una fuente de experiencias, y tuvo un efecto en todos los participantes en el proyecto.

## REFERENCIAS

- Brockbank, A. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Dewey, J. (1934/2003). *El arte como experiencia*. México: Multimedia Libros y Comunicaciones:
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Nicolescu, B. (mayo, 1997). Evolution transdisciplinaire de l'Université. En *Congrés de Lorcano*. Document de synthèse. Recuperado el 5 de agosto de 2014 de <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.